В. А. МАЛАХОВСКИЙ

ОЧЕРКИ ПО МЕТОДИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

★

Допущено
Научно-Педагогической Секцией
Государственного Ученого Совета

«ДОЛОЙ НЕГРАМОТНОСТЬ»

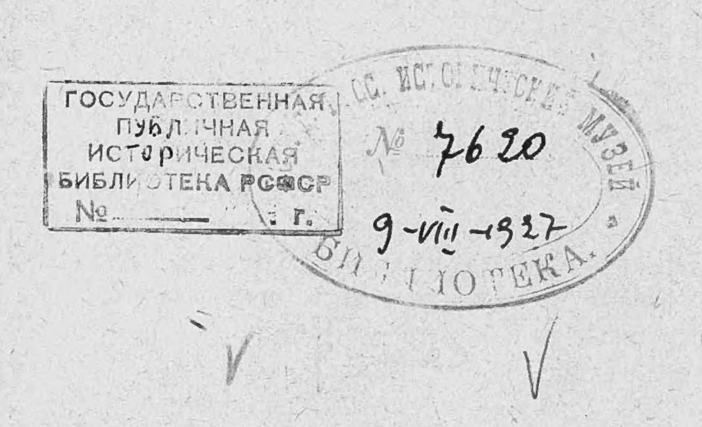
В. А. МАЛАХОВСКИЙ

ОЧЕРКИ
ПО МЕТОДИКЕ
РУССКОГО ЯЗЫКА

★

Допущено
Научно-Педагогической Секцией
Государственного Ученого Совета

„ДОЛОЙ НЕГРАМОТНОСТЬ"
МОСКВА—ЛЕНИНГРАД
1927



Ленинградский Гублит № 40202. Тираж 5.000 — 17 л. Заказ № 686.

Государственная типография им. Евгении Соколовой. Пр. Красных Командиров, № 29.

ПРЕДИСЛОВИЕ

До последнего времени методика преподавания русского языка и литературы не была научной дисциплиной. Прежние методики редко строились на научных основах и поэтому поневоле носили рецептурный характер. Лишь сравнительно недавно было осознано, что методика русского языка и литературы может только тогда отвечать задачам и целям трудовой школы, когда она не будет погрешать против основ науки о языке и основ науки о литературе. Сейчас можно с полным правом сказать, что построение методики едва только начато, особенно, если учесть потребности новой организации школьной работы и комплексных программ ГУС'а.

За исключением книги П. О. Афанасьева «Методика родного языка в трудовой школе» (М. 1923), до сих пор еще не появлялось книги, систематически излагающей методику преподавания и литературы и языка в новых условиях. Книга П. О. Афанасьева, освещая общие методические проблемы, останавливается лишь вскользь на особенностях преподавания родного языка в комплексе. К этому необходимо прибавить, что вопросы методики школы II ступени П. О. Афанасьевым совершенно не затронуты. Из книг, специально посвященных вопросам методики школ II ступени, можно указать лишь ценную книгу Н. С. Державина — «Основы методики преподавания русского языка и литературы в средней школе» (П. 1917) и ряд сборников и монографий (Рыбниковой, сборник под ред. Никифорова и др.).

Состояние методики русского языка, в данный момент дисциплины новой и только что по существу разрабатываемой, положило, разумеется, известный отпечаток на самый характер и построение данной книги. Это, прежде всего, «очерки по методике русского языка», а не законченная система. Многие вопросы методики еще требуют практической проверки и опыта.

Эти вопросы и не могли быть поэтому освещены с должной полнотой.

Вопросы чтения (выразительное чтение, объяснительное чтение и др.) в данную книгу не вошли, так как автор считает их более связанными с преподаванием литературы, чем языка. Вопросам же литературы автор намерен посвятить второй выпуск своей книги. Однако, без некоторых указаний по этим вопросам обойтись было нельзя (см. главу IX, особенно X).

Эта книга составилась частью из лекций автора, прочитанных им в Иркутском государственном университете в 1923—24 акад. году, частью из статей, напечатанных в журналах — «Родной язык в школе» (Москва), «Сибирский Педагогический журнал», «Просвещение Сибири» (Новосибирск), «Вопросы Просвещения на Дальнем Востоке» (Хабаровск), «Вестник Просвещения» (Чита).

Иркутск
1924—26 г.г.

АВТОР

ВВЕДЕНИЕ

I. Цели и задачи методики

Нужна ли методика?

Методика преподавания всех школьных предметов в том числе и русского языка, взята сейчас под большое сомнение. Все чаще и чаще раздаются голоса, что методика не нужна, что она вредный пережиток, что, наконец, повышенный интерес к методическим вопросам — явление явно нездоровое. «В постоянном устремлении массового учительства к методической рецептуре надо видеть очень тяжелый симптом школьного положения. Это—явный признак неподготовленности, недостаточного образования учителя» [1], — говорит проф. М. М. Рубинштейн. Под влиянием методики учитель действительно легко может впасть в педагогический технизм, рецептурность, затвердеть и заплесневеть в привычных, изо дня в день повторяющихся формах и методах работы.

Таков, напр., Беликов А. П. Чехова. Это — предел педагогической аккуратности и методичности. Он не умел и разговаривать иначе, как фразами, напоминающими догматические истины из учебников, вроде, напр., «Волга впадает в Каспийское море». И даже, когда женился, нашелся только сказать: «Мы были не женаты и жили отдельно, а теперь женились и живем вместе».

Особенным противником методики явился в свое время Л. Н. Толстой. Методика не оставляет ни одного явления целым и нетронутым. Она постоянно производит анализы и синтезы, раздирает живые ткани самых разнообразных предметов и явлений живой и мертвой природы, явлений языка и созданий научного и практического гения человечества. Толстой говорит: «Нет ни одной методы ни дурной, ни хорошей. Недостаток методы состоит только в исключительном следовании одной методе, а лучшая метода есть отсутствие всякой методы, но знание и употребление всех метод и изобретение новых по мере встречающихся трудностей».

---

[1] Рубинштейн, М. М. (редакция). «Трудовая школа». Сборник статей. М. 1924, стр. 163.

Лучшим методом Л. Н. Толстой готов признать такой, который отвечал бы на все возможные затруднения, возникающие в практической работе. Такого универсального метода, разумеется, нет и не может быть, и вместо метода в школе должны найти место «искусство и талант».

Что педагогическая деятельность есть своего рода искусство, отмечалось давно, но не все педагоги — творцы, гении и таланты. Искусство преподавания в подлинном смысле этого слова доступно лишь немногим избранным, лишь исключительным педагогическим талантам, вдохновенным мастерам педагогического дела. Гениальных педагогов можно пересчитать по пальцам: Коменский, Песталоцци, Руссо и друг.

Массовое учительство, за очень редким исключением, и было и останется ниже гениев по своему уровню. В громадном большинстве оно состоит из педагогов-ремесленников и, тем не менее, рядовое учительство выполняло и будет выполнять главную работу в школе.

Но есть «методичность», и есть «методика». Это, разумеется, не одно и то же. И если методичность должна быть изгнана из школы, то методика, как система педагогического опыта в области данного предмета преподавания, должна сохраниться. Она не должна только переходить в декларацию, не должна переходить в «поваренную книгу», но ставить приемы и методы преподавания на научные основы, освещать положение данного предмета в общей школьной системе она обязана. Это—ее прямая задача.

С этой точки зрения, методики русского языка и литературы еще не существует. У нас много рецептов и приемов в области преподавания родного языка, но нет методики, как целостного, органического миросозерцания.

Проф. А. М. Пешковский прав, говоря, что «учитель русского языка сейчас лишен всего, что есть у преподавателя всякого иного предмета» [1]. Он должен быть и методистом и первым составителем нового учебника.

Методика еще ни разу не создала, да и не создаст педагога; никакой учебник, никакое методическое руководство, никакие указания не дадут учителю готового метода. Метод тесно связан со складом личности самого учителя и зависит от множества меняющихся условий, к которым он непрерывно должен приспособляться. Метод преподавания всегда результат практической деятельности учителя в школе. Но если предложить даже превосходному методисту, разработавшему свой метод преподавания исключительно путем опыта, изложить и обосновать свой метод, то эта задача оказалась бы для него очень трудной. Есть не мало прекрасных учителей-практиков,

---

[1] Пешковский, А. М. «Краткие планы уроков по грамматике». М. 1923, стр. 3.

мастерски преподающих свой предмет, которые становятся втупик, когда их спрашивают: по какому методу вы ведете дело? Метод таких учителей представляет собой ряд интуитивно усвоенных приемов, лишенных всякого внутреннего стержня, системы. Несомненно, если бы их метод был системой, был бы их педагогическим миросозерцанием, они вели дело еще лучше.

Вот, главным образом, в этих целях и необходима методика. «Русский педагог в большинстве случаев идет ощупью»,— читаем мы у одного методиста,—«нося в себе все признаки самоучки, иногда очень талантливого, но все-таки самоучки. Он, главным образом, в *своем опыте* ищет основ для преподавательской деятельности, тратит энергию на ненужные искания и делает ошибки, которые не раз делали его многочисленные предшественники на таких же исканиях» [1].

Необходимо иметь педагогически образованных и технически подготовленных учителей. Методика должна познакомить учителя не столько с основными техническими приемами, сколько дать ему *педагогическое миросозерцание* в области избранной им специальности. Знакомство с теорией преподавания русского языка сохранит энергию учителя: ему не придется прибегать к тому, что давным-давно отвергнуто; он не будет ломать голову над тем, что разрешено, искать то, что найдено. Теория преподавания избавит учителя от многих ошибок, которые всегда вредны и для ученика и для учителя. Кроме того, дисциплинированная теоретической подготовкой мысль создаст привычку вдумываться в педагогические вопросы и послужит источником того творческого возбуждения, которое роднит педагога с представителями искусства.

Что такое метод?

Что же такое метод преподавания и методика и чего учитель в праве от нее ждать, не обманывая себя?

Точное определение понятия „*метод*“ очень важно для выработки принципиального отношения к значению метода для педагогического дела и понимания его сути. Очень точное и очень ясное определение метода дает проф. А. Введенский: «Под методом или приемом подразумевают способ употребления какого-либо материала и какой-либо деятельности, приноровленной к достижению определенной цели. Напр., метод преподавания есть *способ* употребления преподаваемого материала и деятельности преподавателя, приспособленный к тому, чтобы ученики возможно быстро и с наилучшими результатами для целей преподавания усваивали преподаваемый материал» [2].

---

[1] Кульман, Н.— «Методика русского языка». Изд. 4-е. П. 1914, стр. 1—2.

[2] Введенский, А. И.— «Логика, как часть теории познания». Изд. 2-е. П. 1913.

Метод — понятие очень сложное. Для того, чтобы правильно избрать метод преподавания, необходимо рассмотреть его в ряду других факторов, влияющих на него, т.-е. изучить метод, как живое явление, как сложный комплекс. Такими главнейшими факторами, влияющими на избрание метода, на его построение, являются: программа преподавания и система школьной организации и работы, материал преподавания (научная дисциплина), общая цель школьной работы, общественное воздействие в лице родителей и государства, наконец, психофизический облик ученика и учителя. Все эти факторы находятся в глубочайшем соотношении друг с другом и изменение одного влечет за собой изменение целого, т.-е. метода преподавания. С этой стороны не может быть и единого универсального метода, пригодного везде и при всяких условиях работы.

Классная работа педагога определяется различным соотношением встречающихся в педагогическом процессе сил. Направление и идея работы диктуются нормами естественного развития правильного мышления и интересами живой личности ученика. Иными словами, школа должна учесть и определить интересы *будущего общества*, иначе она не будет отвечать основной жизненной цели, стоящей перед ней. Развитое умственно, отзывчивое эмоционально и крепкое волей подрастающее поколение — вернейший залог развития и процветания общества, государства и всякого коллектива.

Эти задачи и цели стоят сейчас перед новой трудовой, марксистской школой. Проведение этих задач необыкновенно облегчается принятой сейчас в школе комплексной системой.

Как основной признак комплексного преподавания нужно отметить чрезвычайно удачное разрешение основных педагогических проблем; в комплексной системе гармонично сочетались и нашли свое выражение и психолого-педагогические, и социально-экономические, и научно-методологические предпосылки трудовой школы.

Комплексная система является прежде всего системой *изучения* внешнего мира и системой *воспитания* ребенка, а не системой *обучения* и *образования*. В этом коренное различие между старой и новой школой. Самое происхождение слова *„образование“*, его этимология лучше всякого иного анализа раскроет сущность старой, дореволюционной русской школы. *Образование* значит *обрезывание, обтесывание*, с целью придать материалу желательный *образ;* слово пошло сначала из культурной практики и значит собственно *оболванивание* какого-нибудь чурбана [1].

---

[1] Этимология слова «образование» дана в ст. А. Н. Боголюбова — «Нужно ли преподавание русского языка, как особого предмета в средней школе». Труды Казанского педагогического общества. Казань, 1914, стр. 50.

Так совершенно неожиданно перед нами всплывает *истинное, забытое* значение этого слова, кстати сказать, вполне отвечающее положению дела в старой школе. Чем, как ни оболваниванием учащихся и притом в высшей степени систематическим, занималась старая школа? Вся структура школьной жизни, программы, методы преподавания стремились к одной цели: создать из ученика послушного чиновника, затянутого в мундирчик, не способного рассуждать, а лишь способного слепо повиноваться распоряжениям начальства. Из школы выходили жалкие паралитики, не способные к самостоятельной работе.

Перед новой школой стоят другие задачи и цели. Школа должна создать деятельного творца, революционера-активиста. Творца можно создать лишь посредством упражнения в творчестве. Главнейшей задачей школы является развитие в ребенке творческих начал, инициативы и самодеятельности. Перед школой в сущности стоят два главнейших метода: метод *познания* и метод *труда.* Самостоятельная умственная работа требует по возможности устранения старых форм сообщения знаний в пользу активной проработки материала знания везде, где только это возможно.

Иными словами, вместо прежнего, господствовавшего в школе *догматического* метода, метода натаскивания и подтаскивания ученика к знанию, должен занять место актуальный процесс приобретения знания путем самостоятельной работы. Не знание фактов нужно в школе, а приемы добывания знания. Трудовая школа есть школа, *изучающая* жизнь.

Воспитать интеллект учащегося в атмосфере *научного метода* и исследовательской работы и составляет главную задачу школы: при этом забота о нагрузке его памяти возможно большим запасом знаний должна быть совершенно отброшена. Отсюда ясно, что и метод новой школы может быть единственным — индуктивным, научным.

II. Комплексная система преподавания

Для правильного построения методики преподавания чрезвычайно важно учесть, как это было указано еще в предшествующей главе, все по возможности факторы, под влиянием которых создается метод. Иными словами, должны быть рассмотрены: система школьной организации, общая цель школьной работы, взаимоотношение между школой и обществом, программа преподавания, ученик и учитель. Эта в высшей степени сложная задача значительно облегчается рассмотрением главнейших принципов, положенных в основу комплексной системы преподавания и комплексных программ ГУС'а.

Комплекс (complex), это—связь, сплетение, группа, связанная так или иначе в единство,—таково филологическое толкование этого слова.

Может ли быть это сплетение, связь, группа — методом преподавания?

Что нужно связывать в единый комплекс: предметы или явления внешнего мира, изучаемые ребенком? В каком отношении находятся к комплексной системе методы отдельных научных дисциплин? Не посягает ли комплексность на целостность и законченность научных методов, а вместе с тем и на самостоятельные, специфические методы преподавания научных дисциплин, методы, возникающие при исследовательской деятельности ребенка, при изучении им того круга явлений, который входит в область данной науки? Таковы наиболее важные и в то же время наиболее волнующие каждого вдумчивого педагога вопросы комплексности.

С целью более углубленного анализа всех этих вопросов не бесполезно немного оглянуться назад, припомнить историю комплексного преподавания.

Комплексная система и борьба с многопредметностью

Комплексное преподавание не было чуждым и старой школе; и в старое время делались отдельные попытки борьбы с ужасающей бессистемностью, лоскутностью преподавания, порожденной, главным образом, школьной многопредметностью. Анализ школьного дня учащегося в старой школе в этом отношении

необыкновенно поучителен. Чего только нет в этой дневной работе ученика: арифметика — сложение и вычитание, закон божий — о столпотворении вавилонском, русский язык — чтение рассказа Чехова «Ванька» и т. д. Каждый кусок этой дневной работы выпирает наружу, порождая в сознании необыкновенную путаницу, бессистемность, самый необузданный хаос и беспорядок.

Комплексное преподавание борется именно с этой раздробленностью и бессистемностью знаний, объединяет все виды школьных занятий около одной центральной темы. Только таким образом, только при таком способе преподавания, учащийся (ребенок или взрослый — безразлично) приобретает целостное, всестороннее знание, которое благодаря целостности органически срастается с учащимся.

Для того, чтобы с большей легкостью разобраться в сложной природе комплексности, необходимо рассмотреть в отдельности лежащие в основе комплексности принципиальные положения. Эти принципиальные положения можно разбить на три группы: а) социально-экономические, б) психолого-педагогические и в) научно-методологические.

Социально-экономические предпосылки комплексности

В педагогической практике и литературе уже ярко выдвинуты и отчетливо подчеркнуты психолого-педагогические и социальные основы комплексной системы, но очень слабо или, вернее, совсем не освещена не менее важная сторона комплексного преподавания — научно-методологическая.

По удачному выражению П. Блонского, комплексное преподавание это — «диалектический метод в обучении, это — марксизм в педагогике». «Марксистский подход к преподаванию чрезвычайно облегчается принятой в наших учебных планах комплексной системой. Она как нельзя лучше способствует обучению превратиться в средство распространения известного мировоззрения. При комплексной системе марксистским мировоззрением может быть проникнут каждый урок, каждая беседа с учащимися», — так говорит другое авторитетное лицо — проф. Покровский в своей статье «Марксизм в школе».

Комплексная система преподавания — действительно, «марксизм в педагогике», чрезвычайно последовательно и полно проводимый во всех его основных разветвлениях.

Каждое миросозерцание должно обладать двумя сторонами: миропониманием и мироотношением; мало понимать мир, созерцать его, нужно уметь относиться соответствующим образом к миру, занимать в нем определенное место. Марксизм, как и всякое миросозерцание, также обладает этими двумя сторонами. В сфере миропонимания — марксизм становится методом познания мира, диалектическим материализмом, в сфере мироотношения —

практическим применением диалектики к жизни — историческим материализмом.

Основным тезисом марксизма является утверждение, что «не сознание людей определяет их бытие», а наоборот — «общественное бытие определяет их сознание». Этот тезис выпукло выражен в следующих словах К. Маркса: «Совокупность производственных отношений образует экономическую структуру общества, реальное основание, на котором возвышается правовая и политическая надстройка и которому соответствуют определенные формы общественного сознания. Способ производства материальной жизни обусловливает собой процесс жизни социальной, политической и духовной вообще. Не сознание людей определяет их бытие, но, напротив, общественное бытие определяет их сознание». Этот тезис марксизма находит свое отражение и в программах ГУС'а, в том построении комплексности, которое принято этой программой.

Учебный материал, преподносимый ребенку, тесно связан в программах с его *бытием*. Школа при применении на практике комплексной программы ГУС'а принуждена рассматривать ребенка не изолированно от жизни, как зачастую бывало в старой школе, но в тесной связи с той средой, из которой ребенок вышел. Вот почему комплексные программы начинают изучение окружающей ребенка действительности с семьи, того трудового коллектива, той производственной единицы, бытие которой определяет сознание ребенка, формирует его личность. С этой личностью ни может не считаться школа.

Отсюда и второе требование комплексных программ: изучение трудовой деятельности людей, так как совокупность производственных отношений определяет, через посредство экономических отношений, общественное бытие, общественное сознание. Комплексные программы не случайно останавливают внимание школы на этой центральной теме.

Вторым чрезвычайно важным элементом марксизма нужно считать понятие причинной закономерности явлений. В объективном мире явления образуют тесный ряд взаимно связанных друг с другом моментов, находящихся в причинном отношении друг к другу. Примеры причинной закономерности из области физических, химических, естественных, психических явлений можно приводить до бесконечности: напр., наступает ночь, появляются звезды; при наступлении известного предела охлаждения замерзает вода; передвижение языка в переднюю часть нёба вызывает при узко открытом рте и звучании голосовых связок — звук *и* и пр. Те же явления можно наблюдать и в области общественных отношений. Недавно, перед появлением новой экономической политики, продразверстка была заменена продналогом: у крестьянина появился излишек от продажи, с другой стороны, не вся потребность государства в хлебе покрывалась налогом, — отсюда появление свободной торговли.

Для свободной торговли необходима отмена ограничений передвижения, появилось регулярное почтово-пассажирское движение на железных дорогах. Необходимость регулировать торговые отношения создала гражданский кодекс. То же явление обусловило открытие частных предприятий и переход на коммерческий расчет, а вслед за этим изменение порядка привлечения рабочей силы и т. д.

Так цепляясь одно за другое, изменение порядка хлебной повинности создало «новую экономическую политику» [1].

Таким образом, мир есть связный процесс развития. Ни одно явление внешнего мира не может быть изучено изолированно. Разъединяя явления внешнего мира, изолируя их, научная мысль в то же время рассматривает эти явления в их причинной зависимости. Клеточка, взятая из живого тела для исследования под микроскоп, — уже не живой объект, а мертвый препарат. Звук речи, взятый изолированно из слова, — уже не живой звук, а «фонетический препарат», как очень удачно назвал отдельно взятые звуки речи Потебня.

Поэтому и комплексная система изучает явления внешнего мира не изолированно, а в *связи*, изучает эти явления как живую ткань. Совершенно очевидно, что комплексное преподавание не игнорирует научных методов познания мира, а, наоборот, их привлекает.

Недаром одно из лучших марксистских определений комплексности принадлежит Энгельсу: «Мир надо понимать не как комплекс готовых вещей, но как комплекс процессов, в которых кажущиеся неизменными вещи, равно как и их идейные отражения в нашей голове, т.-е. понятия, — испытывают непрерывную смену возникновения и уничтожения».

Конечно, мало заметить причинную закономерность, надо уметь еще, кроме того, ответить на вопрос: что же движет связный процесс вечного развития? На этот вопрос отвечает третий тезис марксизма — диалектика. Этим процессом вечного развития руководят противоположные силы и их борьба. «Противоречие ведет вперед», — эти слова Гегеля вскрывают сущность диалектического процесса. «Всякое явление противоречиво в том смысле», — говорит Плеханов, — «что оно само из себя развивает те элементы, которые рано или поздно положат конец его существованию, превратив его в собственную противоположность».

Диалектический процесс мировых явлений, это — процесс накопления противоречий. В мире явлений всегда находится та «последняя капля», которая заставляет воду выплескиваться из стакана. Прекрасный пример подобного нарастания, накопления противоречий дает А. П. Чехов в рассказе «Тяжелые люди».

---

[1] Трахтенберг, О. — «Беседы с учителем по историческому материализму». ГИЗ М.. 1924 г., стр. 27.

Один из героев этого рассказа, Евграф Иванович Ширяев, необыкновенно вспыльчив. С изумительным мастерством А. П. Чехов воспроизводит почти клиническим языком физиологический процесс нарастания гнева у Ширяева:

«И после этого тотчас же показался буревестник, перед которым трепетала вся семья: короткая упитанная шея Ширяева стала вдруг красной, как кумач. Краска медленно поползла к ушам, от ушей к вискам и мало-по-малу залила все лицо. Евграф Иванович задвигался на стуле и расстегнул воротник сорочки, чтобы не было душно. Видимо, он боролся с чувством, которое овладевало им. Наступила мертвая тишина. Дети притаили дыхание, Федосья же Семеновна, словно не понимая, что делается с ее мужем, продолжала:

— Ведь он уже не маленький. Ему совестно ходить раздетым.

Ширяев вдруг вскочил и изо всей силы швырнул на середину стола свой толстый бумажник, так что сшиб с тарелки ломоть хлеба. На лице его вспыхнуло отвратительное выражение гнева, обиды, жадности — всего этого вместе.

— Берите все! — крикнул он не своим голосом. — Грабьте! Берите все! Душите!

Он выскочил из-за стола, схватил себя за голову и, спотыкаясь, забегал по комнате.

— Обирайте все до нитки! — кричал он визгливым голосом. — Выжимайте последнее! Грабьте! Душите за горло!».

(Сочинения А. П. Чехова в изд. Маркса, 1903 г., т. VIII, стр. 12, 13).

Необходимо отметить, что этот переход из одной формы в другую совершается резкими скачками, нарастание противоречий ведет за собой бурный процесс перехода в другую форму. Переход совершается революциями. Революция подготовляется предшествующим постепенным развитием. Необычайно наглядна и поучительна в этом отношении диаграмма физического роста ребенка.

Наибольшая быстрота роста замечается в первый год жизни ребенка; далее рост замедляется приблизительно до 6—7 лет. С 6—7 лет быстрота роста снова увеличивается резким скачком, после чего идет снова уменьшение быстроты роста, и около 12-летнего возраста ребенок почти совсем перестает расти. С 12 до 15 лет замечается особенно резкий и быстрый толчок вперед. После 15 лет рост увеличивается уже незаметно до 20—30 лет. В этой эволюции физического развития организма особенно интересна внезапность перехода от периода полного

затишья к периоду быстрого, резкого увеличения роста. Каждому резкому подъему кривой предшествует или за ним следует падение, период накопления физических сил, период отдыха: организм собирается с силами. Затем следует быстрый скачок: нечто в роде революционной вспышки, разрешение накопившихся противоречий, после которого вновь наступает затишье, упадок, ослабление сил, отдых поработавшего организма, затем новое накопление, новый взрыв и т. д. [1].

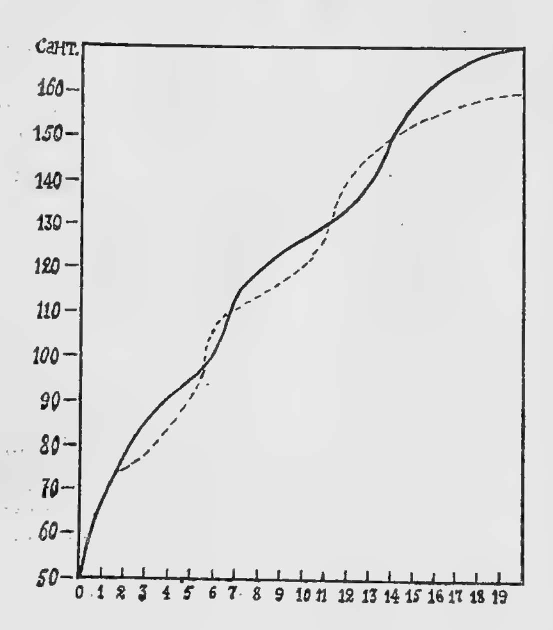


Рисунок 1. Непрерывные линии обозначают кривые роста мальчиков, пунктирные — девочек. Цифры внизу указывают возраст.

Метод диалектического материализма дает единую связь, целостность различным проявлениям жизни. Это — метод установления объектов научного исследования, метод расположения научного материала, метод, требующий *согласования* и *синтеза* изучаемых явлений. Методы же усвоения и передачи знаний и навыков могут быть различны.

В письме ГУС'а «О комплексном преподавании» этот тезис марксизма нашел следующее выражение по отношению к программам ГУС'а.

«Комплексный метод есть метод изучения, а не метод обучения, не метод преподавания. Комплексный метод мы понимаем не как известный дидактический прием, а именно как научный метод (метод науки, метод, которым пользуется наука при исследованиях)» [2].

Таким образом, комплексное преподавание есть принцип, расположение материала, а не *дидактический* прием, не *метод* преподавания.

Отсюда полное единство всех преподаваемых дисциплин и применяемых в преподавании приемов. Для марксиста-педагога

---

[1] Клапаред—«Психология ребенка и экспериментальная педагогика». Спб. 1911 г., стр. 42.

[2] «Первое письмо Госуд. Уч. Совета о комплексном преподавании». Изд. «Раб. Просвещения». М. 1924 г., стр. 7.

нет отдельных предметов преподавания. Комплексная система — это уничтожение всех предметов школьного преподавания. Развитая до своего логического конца, комплексная система ведет к уничтожению всех школьных «предметов» преподавания, вместо которых создается единый учебный предмет, имя которому — жизнь.

Наконец, четвертым чрезвычайно важным элементом марксизма, нашедшим свое отражение и в комплексной программе ГУС'а, нужно считать лежащее в основе человеческой деятельности активное начало познания.

Человек не остается пассивным созерцателем природы. Из ряда других живых существ человек выдвинулся тогда, когда стал активно и планомерно воздействовать на природу искусственными орудиями в целях приспособить природу для своих нужд. Человеческий труд видоизменяет природу: что как не видоизменение природы — проведение железных дорог, постройка городов и пр.?

Человеческий труд создает для человека новые условия существования. Этот же труд создал человеческое общество. Развитое сознание, развитой активный разум основан на развитом труде. «Изменяя окружающую его природу, человек изменял свою собственную», — сказал К. Маркс. «Наше основное понятие о причинной связи явлений могло зародиться лишь в работе с орудиями труда. Первобытный человек, видя, как его топор обтесывает дерево, копает землю, крошит пищу и, одновременно чувствуя свое усилие, движущее этим топором, мог сообразить связь между действием и изменением окружающего, как следствием».

«Мировоззрение есть план гениального сражения человека с природой».

«Философы лишь объясняли мир так или иначе; но дело заключается в том, чтобы изменить его».

Эти приведенные выше положения К. Маркса достаточно иллюстрируют тезис марксизма об активном начале познания мира и не требуют дальнейших разъяснений. В борьбе добывается и проверяется знание, необходимое для успешной борьбы за счастье.

Человек активно познает природу и активно приспособляет ее силы для своих нужд. Этот тезис находит свое выражение и в сфере общественных отношений. Экономика, по учению марксистов, является базисом; все науки — надстройки на нем. Все они возникли и развиваются в зависимости от хозяйственного труда. Как бы ни отличались они в различных отношениях друг от друга, этот момент является для всех научных дисциплин самым общим и связующим моментом.

В сфере общественных отношений человек должен быть творцом и организатором, революционером-активистом. В основе общественных отношений лежит общественно-необходимый труд.

Сознательный общественный работник, это—активная, творческая личность, с широким мировоззрением. Для творца и организатора необходима выработка цельного, монолитного миросозерцания, необходимо понимание жизни и современности, необходимо уменье ориентироваться в сложной окружающей обстановке, необходима, наконец, привычка к организаторской деятельности.

Программы ГУС'а выдвигают совершено правильно на первый план изучение труда, охватывающего всю жизнь. От изучения труда к природе пролагается мост в виде активного и планомерного воздействия на нее тем же человеческим трудом, и, наконец, тот же труд лежит в основе общественных отношений: формы труда создают и свои особые, специфические формы общественной организации.

Во второй ступени особенно важно учитывать это положение. В это время происходит идейный рост юноши, юношество волнуется вопросами о ценностях, о смысле жизни и т. п. Эти вопросы захватывают юношу, и чрезвычайно важно в этот момент притти к нему на помощь.

Признание, что научные дисциплины являются результатом человеческого труда, снова приводит нас к комплексности.

Таким образом, в своей общественно-идеологической части, программы ГУС'а являются планомерным и четким приложением на практике основных принципов марксизма. Первое положение марксизма — бытие определяет сознание — вызывает стремление программ ГУС'а итти в воспитательской работе от самого ученика, от изучения той среды, которая его окружает, а вместе с тем и природы, окружающей ребенка. Отсюда широкое применение краеведческого принципа в программах ГУС'а, отсюда исключительное внимание к экскурсионно-обследовательскому методу.

Признание, что явления внешнего мира протекают в закономерной последовательности, что между этими явлениями нет разрыва, что одно от другого зависит, как причина от следствия, вызывает к жизни комплексную форму преподавания, как единственную форму, при которой только и возможно изучение мира во всей его сложности и живой непосредственной связи.

Лежащий в основе мирового процесса диалектический принцип приводит в сфере школьной практики к единству всех преподаваемых дисциплин; отдельные предметы исчезают в общей массе явлений, изучаемых одним методом — диалектическим.

И, наконец, признание, что в основе познания мира лежат человеческая активность и труд, вызывает к жизни применение в школьной практике активных, трудовых методов преподавания. Этот же труд и его изучение становятся поэтому и основной темой комплекса. Стремление создать из ребенка будущего активного общественного работника, революционера-активиста порождает обращение серьезного и большого внимания на сферу общественных отношений и экономики.

Педагогические принципы комплексности

Если диалектический материализм обосновывает методы педагогической работы, то исторический материализм, в области педагогики прежде всего, ставит практические цели, освещает задачи воспитания, устанавливает связь школы с общественной средой и является объединяющей базой для большинства преподаваемых дисциплин.

Насколько комплексная форма преподавания отвечает требованиям психологии и педагогики? Нет ли здесь натяжки, ложного отношения к ребенку, переоценки его сил? Конечно, если бы программы ГУС'а игнорировали психолого-педагогические требования, они не отвечали бы действительности и оказались бы не применимыми на практике.

Современная педагогика считает ребенка особым человеческим типом. Для каждого педагога теперь уже ясно, что ребенок значительно отличается от взрослого и по своим физическим и по своим психическим признакам. «Справедливость этого положения», — говорит Эд. Клапаред, — «лучше всего выясняется из изучения явлений физического роста. Установлено, что рост детского организма не простое увеличение en bloc, как рост кристалла, и что ребенка нельзя считать будущим взрослым человеком в эмбриональном состоянии, как то говорили физиологи XVII века в своей теории о „homoncul'ах"»[1].

Для психолога-педагога ясно, что для сознания ребенка имеет смысл и значение только целое, не раздробленное на составные части знание. Ребенок воспринимает мир непосредственно и синтетически. Ребенка интересует только целостное знание предметов и явлений. И как, быть может, это ни покажется странным на первый взгляд, сложное представление для ребенка легче, чем простое, элементарное, ибо это *простое* выделяется из сложного путем длительной умственной работы, путем логизации и отвлечения от живого и целостного. Ребенка интересует целостное знание предметов и явлений. Ребенок не понимает значения и функции клеточки, рассмотренной под микроскопом. Мертвое отталкивает ребенка: ему нужна не клеточка кошки, а сама кошка, как живое существо, как сложный комплекс признаков и явлений. И живое и действенное ребенок не устает наблюдать и изучать. Особенно важным для характеристики детского мышления надо признать яркий конкретизм их мысли: здоровые, нормальные дети обыкновенно мыслят жизненно-наглядными представлениями; потребность эта у них настолько велика, что они следом за выслушанным рассказом, если он понят ими и заинтересовал их, немедленно

---

[1] Клапаред — «Психология ребенка и экспериментальная педагогика». Спб. 1911 г., стр. 11.

пытаются воспроизвести все описанное в собственном действии: так, ребенок, видя на картинке собаку, пытается пролаять, глядя на корову — мычать и т. д. Жизнь ребенку представляется не просто живо, индивидуально, но и переживается в действии, активно и это составляет существенную характерную черту мышления маленьких детей. «Ребенок счастлив лишь тогда, когда он находится в действии, когда ему доступно какое-нибудь живое занятие. Инстинктивно прорывается в нем стремление к деятельности: его игра есть беспрестанная работа фантазии, чтобы оживить те мертвые вещи, которыми он себя окружает» — эти слова Лая подтверждают высказанную здесь мысль, что в детском мышлении нет резкой грани между мыслью о жизни и самой жизнью.

Научные наблюдения и экспериментальные исследования чувственных восприятий ребенка, его речи, игры и рисунков подтверждают ходячую мысль, что дети в различной степени, конечно, и в разнообразных формах — яркие фантазеры. Познавательный процесс в детстве имеет несравненно более художественный характер, чем на последующих возрастных ступенях. В данном случае обнаруживается действие универсального биогенетического закона, в силу которого индивид в своем развитии кратко повторяет историю вида: рождаясь, человек вступает в тот волшебный мифический мир, из которого уже давно ушла культурная раса.

Яркость и живость детского одухотворения и олицетворения известны каждому по личным воспоминаниям, засвидетельствованы множеством фактов, собранных в автобиографиях и трудах по детской психологии и педагогике. Дети, как истые художники, олицетворяют буквально все: темнота смотрит на них «страшными глазами», роса кажется «слезами цветов», буквы — «согнутыми старичками» и т. д. Детское вчувствование распространяется не только на живой органический мир, но даже на мир неорганический: ребенок не видит разницы между тем и другим, он крайний монист. Когда ребенок ударится о ножку стола и ушибет себе голову, он считает необходимым наказать стол, как живое существо. Когда одного четырехлетнего мальчугана спросили: чем он хочет быть? — он ответил: «я буду *поездом*».

Чрезвычайно важно подчеркнуть и еще один, крайне существенный признак детского мышления: это эгоистически-утилитарный характер детской мысли. Ребенок — эгоист, он ставит себя в центре мира, в себе он видит средоточие и цель, которой должны все служить. Эпитет «мой» обычен для ребенка. Сознание, что на ряду с его интересами и желаниями имеются также интересы и желания других существ, есть другая, чужая воля, приходит к ребенку значительно позднее.

Вместе с тем ребенок — прирожденный исследователь. Тиндаль где-то заметил, что ребенок «постоянно остается экспе-

риментатором». Неутомимость детей при исследовании мира поразительна. Прейер сделал в этом отношении ряд поучительных наблюдений. Игра в детстве — в сущности только одна из форм детского опыта, детской исследовательской деятельности. «Прирожденное и неиспорченное состояние детства»,— говорит Дьюи, — «отличается горячей любознательностью, богатым воображением и любовью к опытным исследованиям, находится близко, очень близко к научному мышлению».

Но эта способность к неутомимой исследовательской работе соединяется, вместе с тем, с большой конкретизацией мысли: дети неутомимые исследователи, но они неспособны к научной классификации. В их сознании нет разделения наук. Чрезвычайно осторожно подходит один из видных современных педагогов к вопросу осуществления в школе научных методов: «Научный путь, конечно, обязателен для школы, но весь вопрос в том, как пользоваться им: научность может заключаться не только в том, что мы будем ученые, как сами науки; она может даваться и таким путем, что мы на своем своеобразном, именно жизненном пути будем постепенно приходить к научным выводам и научаться пользоваться ими» [1].

Таким образом отличительными чертами детской психической деятельности необходимо считать следующие: конкретный, предметный характер их мысли, отсутствие способности к расчленению, классификации и отвлечению, целостное восприятие мира, все проникающая активность, сопровождаемая глубоким чувством удовольствия, эгоистически-утилитарный характер детской мысли.

Комплексная система преподавания прекрасно разрешает все эти проблемы и запросы детской умственной деятельности.

Как известно, комплексная система дает возможность воспитывать детей на живом конкретном опыте, который в обилии доставляет действительность.

Стремление ребенка к активной деятельности вполне отвечает требованию программ ГУС'а — изучать трудовую деятельность людей. При проработке комплекса во всех его разрезах привлекается только то, что имеет непосредственное отношение к изучению трудовой деятельности людей во взаимодействии ее с природой и обществом. Таким образом, комплексные темы должны носить жизненный, конкретный характер. Не констатирование, осознание или восприятие жизненного явления должно служить отправным пунктом для работы в трудовой школе, а ощущение, осознание реальной нужды, потребности и устремление к труду по ее удовлетворению, т.-е., короче говоря, в исходном пункте школа должна определяться не созерцанием и знанием, а ж и з н е н н о й п о т р е б н о с т ь ю. Отсюда ста-

[1] Р у б и н ш т е й н, М. — «Жизненные комплексы в трудовой школе». ГИЗ. М. 1924 г., стр. 41.

новятся понятными и те темы, которые выбраны в качестве примерных тем в комплексной программе Наркомпроса: начало весенних работ, уход за домашними животными, осенние работы в деревне и т. д.

Опыт проведения комплекса вокруг тем иного порядка, как известно, на практике оказался совершенно неудовлетворительным. Например, в класс приносят живую кошку и старательно изучают ее во всех направлениях: преподаватель родного языка читает рассказ о кошке, драматизируют на тему о кошке, в перемены играют в кошку и мышку, рисуют кошку, лепят кошку, на арифметике считают кошек, на естествознании изучают кошку и т. д. до бесконечности. Это в сущности старый схоластический хлам, одетый в новую форму. Одна из преподавательниц рассказывает, что однажды ученики так пристрастились к чучелу белки, что его пришлось вынести из класса. Тут налицо признаки нездорового пристрастия. Не удивительно, что здоровые дети кричали учительнице: «Опять та же мышь! Не хотим мы больше в кошки и мышки играть!»

Еще тяжелее и разрушительнее воспринимается учащимися всякое притягивание постороннего предмета и знаний за волосы ради концентрирования этих знаний вокруг стержневой темы. Читать «Сказку о царе Берендее» В. А. Жуковского при разработке комплекса «Колодец» только потому, что царь Берендей опускает бороду в колодец, — явная нелепость; или при изучении курицы обязательно читать сказку о «курочке-рябе», так же нелепо, как при изучении комплекса «стакан воды» читать все произведения, где упоминается о стакане с водой.

Вот почему нельзя считать правильными те темы, которые рекомендует прорабатывать Красиков (тема о вулкане, в ботанике — о цветке, плоде, перекрестном опылении и т. д., в обыденной жизни — о самоваре, стенных часах, в физике и технике — о паровой машине, об электрической установке, о колодце, о железной дороге и т. д.) [1].

Совсем другой вид приобретает разработка комплексных тем при их правильном выборе. Трудовая деятельность человека дает в этом отношении богатый материал во всех разрезах — и в поперечном и продольном. Всякий труд, всякая деятельность представляет собой живое сплочение, живую связь или *комплекс* различных и часто очень разнообразных фактов, действий и состояний.

Достаточно проанализировать хотя бы рубку дров, как живой процесс: здесь представлены элементы, подчиненные физиологу, психологу, ботанику, физику, химику и математику. Если так разнообразен самый простой, самый обыденный акт труда, то всякому должно быть ясно, какое живое многообразие кроется в более сложных и длительных жизненных актах,

[1] Красиков, М. — «Колодец». ГИЗ. М. 1924 г.

Педагогическая мысль имеет теперь дело уже со значительным опытом в этом отношении. Примеры длительных комплексных тем, стержнем которых является живая потребность в труде, приведены в статье Кайдановой «Комплексное преподавание» («Вестник Просвещения» 1923, № 7—8).

Кем-то из детей, в один из вечеров, была брошена мысль о постройке школы своими руками. «Цель была поставлена»,— рассказывает Кайданова,—«и детский коллектив дружно и шумно двинулся навстречу этой цели. Зима прошла в оживленном, деятельном обсуждении и детальной разработке этого плана, а также было положено начало к его осуществлению. Был поставлен ряд вопросов, которые последовательно обсуждались и разрешались: величина дома, размеры комнат, расположение их, ориентация, согласование со средствами, материал для постройки и т. д. Разбились на комиссии; каждая комиссия разрабатывала свою часть, составляла план»...

Закипела живая работа, во время которой нашли свое место и преподаватель истории, и врач, и математик, и преподаватель русского языка.

Особенно ценным моментом комплексных программ ГУС'а нужно считать концентрическое расположение материала, широкое использование старого, в высшей степени ценного дидактического правила—«от близкого к далекому». Как известно, в первом году обучения ребенок изучает трудовую деятельность коллективов, непосредственно его окружающих,—семьи и школы; во втором году он расширяет свой кругозор до пределов деревни или городского квартала, в третьем—волости и губернии и, наконец, в четвертом предел его знаний расширяется до СССР и мира.

Центром, от которого исходит школа, является сам ребенок, его самосознание, его личность. Во избежание недоразумений необходимо отметить, что в понятии «личность», самосознание ребенка при этом, конечно, не мыслится врожденное, конкретное содержание. Самосознание ребенка здесь понимается не в *конкретном*, а в *формальном* смысле. В противовес старой педагогике, рассматривавшей личность ребенка, как нечто вполне законченное, раз навсегда данное, современная педагогика видит в ребенке создающуюся индивидуальность, формы и рост которой определяются *бытием*. Это в высшей степени ценный момент программы. Графически построение программ ГУС'а можно изобразить так, как указано на рис. 2.

Таким образом, педагогическая психология считает самой лучшей формой преподавания комплексную систему, особенно для детей до 14—15-летнего возраста.

Комплексность в школе второй ступени не может быть, конечно, той же самой, что в школах первой ступени. Вторая ступень имеет дело с юношеским возрастом; здесь уже на

первый план выступает момент логизации, момент научной обработки явлений, и комплексность в форме комплексности первой ступени, т.-е. в форме полного исчезновения предметов преподавания, не годится.

«Для школьников II ступени «комплексный метод» был бы мукой», — говорит Кайданова. С этим взглядом нельзя не согласиться. В самом деле, психология юношеского возраста, духовный мир юношества совсем иной, чем ребенка. К сожалению, в противоположность детской психологии, психология юношеского возраста изучена еще очень слабо как за границей, так и в России. Более интенсивно это изучение началось в России, кажется, с 1917 г., сначала в комиссии по изучению юношеского возраста (при психологической лаборатории Московского педагогического собрания), а затем в бюро психологических исследований Наркомпроса (1919—20 гг.).

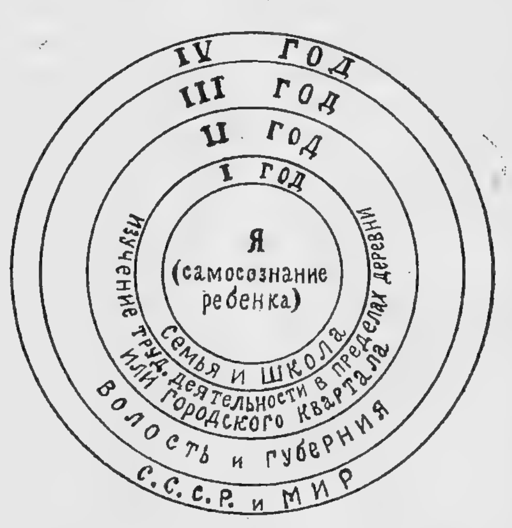


Рис. 2.

Изучение юношеского возраста — несомненно одна из самых серьезных и очередных задач современной научной педагогики. Этот возраст является наиболее ответственным и критическим. Здесь закладывается физический и духовный фундамент на всю жизнь, формируются конституция человека, его личность и индивидуальность, решаются вопросы о призвании, выборе той или иной профессии, т.-е. определяется индивидуальная и социальная ценность человека. Реформа школы, школьных программ, всего школьного режима не может быть произведена без тщательного изучения юношеского возраста, что особенно стало настоятельным теперь, после мировых катастроф, когда приходится думать о путях возрождения и обновления всей общественной жизни, когда перед педагогами и школой стоят новые кадры подростков нового класса, завоевавшего себе доминирующие позиции в общественной жизни.

Для общих выводов и для общих построений можно опереться и на тот незначительный фактический материал, который сейчас имеется в распоряжении педагога. Самый характерной чертой юношества является направленность умственных интересов в одну определенную сторону. Эта направленность

обнаруживается нередко уже в переходный период; дети 13—14 лет с исключительным жаром отдаются одному роду занятий: коллекционированию, гербаризации, опытам по физике, химии, электричеству, другие увлекаются литературой, театром, фотографией и др. Умственные интересы иногда захватывают юношу с такой силой и односторонностью, что он становится совершенно глухим к другим сферам. Многие педагоги ошибочно считают таких юношей отставшими или отупевшими. Все дело в том, чтобы умело использовать этот односторонний интерес.

Если для школьника первой ступени комплексность выступает в форме исчезновения всех научных дисциплин в связи с изучением живой действительности, то эта комплексность должна слабеть по своему значению в школе II ступени. Здесь на первый план должна выступать специализация, знакомство с методами отдельных наук, оформляются уже известные дисциплины, появляется некоторая доля «предметности»; подростки делятся на группы, в зависимости от проявленных ими интересов, склонности к той или иной научной дисциплине, желаний специализироваться в области какого-либо научного знания или с целью подготовиться к какой-либо профессии. Этот уклон школ второй ступени в старшем концентре может итти или в сторону утилитарно-научную, с целью привить учащимся навыки в области практической деятельности. Так могут появиться уклоны: коммунальный, сельско-хозяйственный, промышленный, политикопросветительный, кооперативный и др., в зависимости от производственного уклона данной местности и той реальной потребности, которая возникает практически в данной местности, в квалифицированных работниках той или иной специальности. Но на ряду с таким практическим уклоном школ II ступени должны существовать школы и научно-исследовательского уклона. В этих школах учащиеся специализируются в области избранной ими научной дисциплины: в такой школе возможны уклоны: естественно-исторический, филологический, обществоведческий, литературно-художественный, математический, химический и пр. Пример такого научно-исследовательского уклона представляет собой работа «колонии юных натуралистов». Это — «Биологическая станция юных натуралистов имени К. А. Тимирязева в г. Москве».

Если в первой ступени комплексность должна принимать форму концентрации знаний вокруг изучения трудовой деятельности, то во II ступени комплексность переходит в форму корреляции, т.-е. такого объединения научных дисциплин вокруг стержневой темы, при котором не теряется их самостоятельность, их методы работы и исследования.

Это различие в комплексности между первой и второй ступенью графически можно было бы изобразить следующим образом (см. рис. 3-й).

В первом случае границы между отдельными дисциплинами исчезают, во втором — сохраняются. Вместе с тем необходимо особенно подчеркнуть, что «предметы преподавания» при этом должны пониматься не как известная сумма формальных навыков и знаний, а как научные дисциплины, оперирующие определенными методами.

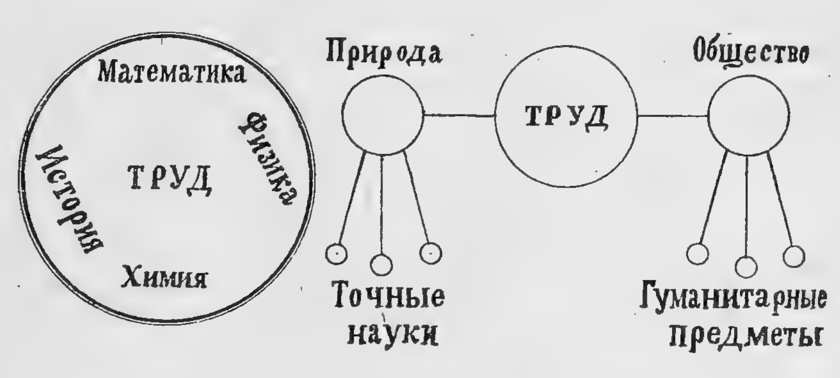


Рис. 3.

Этим требованиям научной педагогической теории вполне удовлетворяет и комплексная программа ГУС'а. В программах школ II ступени налицо уже не комплексная связь (концентрация), а связь коррелятивная. Программы II ступени строятся уже с расчетом внести необходимый элемент логизации, научного обобщения, дифференциации отдельных научных дисциплин.

Комплексность в школе II ступени, по словам «Письма ГУС'а о комплексном преподавании», именно в том и заключается, что «на уроках по разным предметам обсуждается одновременно один и тот же вопрос с разных точек зрения. Чтобы это было осуществимо, необходима полная спетость между учителями, полная согласованность в их занятиях. Спайка между отдельными дисциплинами проведена в новых программах, но каждая программа рассчитана на целый год, а надо, чтобы спаянность была и в более короткие промежутки времени. Нужно добиться ее и на протяжении месяца и на протяжении недели» [1].

Одной из главных задач школ II ступени становится, как видно из приведенного отрывка, систематизация и оформление материала, полученного учащимися в школе I ступени.

Рассмотренные выше основные педагогические принципы современной школы, как видно из предшествующего анализа, нашли гармоничное выражение в комплексной системе.

---

[1] «Письмо ГУС'а о комплексном преподавании», стр. 9.

Научно-методические предпосылки комплексности

Особенно же интересен анализ программы ГУС'а и комплексного преподавания с точки зрения научной методологии.

Современная педагогика полагает, что метод новой школы—метод по преимуществу исследовательский. Школа с самого начала вводит подростка в круг тех методов, которыми оперирует точная наука, и тем самым начинает упражнять одну из важнейших способностей человека. Способность к исследованию окружающего является необходимой базой для высшей деятельности человека—творчества. «Человек, лишенный чутья и навыка научной методологической работы», — говорит один из выдающихся современных американских педагогов, — «это жалкий паралитик, который всюду и везде, в науке и искусстве, технике и промышленности, торговле и политике, будет ходить на помочах и не сумеет и шагу ступить самостоятельно, всюду будет повторять чужое и ни одного слова не скажет своего» [1].

Кроме того, школа необходимо должна перейти к научным методам в своей повседневной, будничной работе еще и по другому важному соображению. Жизнь современного общества усложняется с каждым днем, человеческое знание необыкновенно растет. Благодаря применению машин и открытию громадного числа новых факторов, человечество в настоящее время стоит перед таким усложнением, разрастанием знаний, что полное, подробное, детальное изучение одной специальности, одной дисциплины совершенно невозможно. Каждому специалисту приходится избирать для своей самостоятельной научной работы лишь очень узкую, небольшую, сравнительно, область, над которой он трудится всю свою жизнь. Говорить сейчас, что школа может дать и должна дать знания учащимся, это явная бессмыслица, это полнейшее непонимание тех задач, которые стоят перед новой школой. Если школа примется сообщать школьникам всю сумму человеческих знаний по всем отдельным научным дисциплинам, она может только искалечить ребенка, может превратить его в явного паралитика. Какой же выход из положения? Ведь учащиеся должны знать географию родной страны? А что собой представляет это знание, хотя бы географии: тут и геологические и климатические особенности, тут и этнографические факты, тут и промышленность, тут и политика, и экономика, и социология и целый ряд других научных дисциплин. И так во всех предметах преподавания. Все они являются в высшей степени сложным сплетением, обладают таким количеством знаний, что овладение этими знаниями — немыслимая задача.

[1] Дьюи — «Школа и общество». М. 1923 г., стр. 9.

Важны, в конце концов, ведь не готовые знания. С этой стороны трудовая школа должна сказать: школа не должна давать знаний, а она должна научить ребенка и юношу *брать* эти знания самому, научить их самостоятельной, исследовательской научной работе, методам научного изучения, открытия и обобщения. Важен *метод*, а не *знание*. Сумма так называемых формальных навыков и знаний, в конце концов, не так велика, чтобы значительно обременить школу; ценность школы не в том, что она сумеет научить ученика писать грамотно и безошибочно высчитывать проценты и решать задачи о бассейнах, а именно в том, что она научит учащихся самостоятельной работе, научит их производить исследования и приобретать знания в любой области, в любой специальности. Только таким путем учащийся может раздвигать границы своих владений без конца. Иными словами, трудовая школа должна быть построена на научном методе, и только метод даст наиболее благоприятную обстановку для развития творческих сторон личности ребенка.

Эти два соображения заставляют особенно внимательно проследить и выяснить следующие вопросы: 1) в какой мере методика преподавания должна быть связана с научной методологией и 2) в какой мере комплексное преподавание привлекает методы научных дисциплин; стремясь к уничтожению предметности, не уничтожает ли комплексная система одного из самых важных признаков трудовой школы — трудового метода получения учащимися знаний.

Методика каждого предмета может быть научной, с одной стороны, и ценной для трудовой школы — с другой, только в том случае, если она будет построена на научной методологии данной дисциплины. Это непреложная истина, которую нет необходимости подробно обосновывать: совершенно ясно, что исследовательский инстинкт детей может быть поддержан и введен в правильное русло лишь при знакомстве с научной методологией. Нельзя построить рациональную методику преподавания языка и литературы, не зная методологических особенностей русского языкознания и истории русской литературы. Только при этом знакомстве можно выбрать правильный, именно творческий, исследовательский путь детских занятий данными предметами преподавания.

Конечно, методологические требования необходимо рассматривать под углом педагогических требований и, так сказать, педагогически их обрабатывать, приспосабливать к потребностям возраста, к программным требованиям и к социально-политическому моменту. Иначе работа педагога будет оторвана от жизни. Четко эта мысль была высказана уже давно проф. Ф. И. Буслаевым: «Надобно отличать ученую методу от учебной. Ученый, излагая науку, увлекается ею одной, не обращая никакого внимания на личность читателя или слушателя:

он предлагает свою науку единственно тому, кто поймет ее. Напротив того, педагог должен развивать, образовывать и упражнять способности учащихся. Наука его только тогда имеет свою цену, когда она приятна тем лицам, коим преподается»[1].

Эти слова педагога, прекрасно знавшего условия школьной работы, надо, конечно, помнить всякому школьному работнику. Но если надо отличать методику преподавания от научной методологии, то в то же самое время надо строить методику на научно-методологических основаниях. Преподаватель должен быть знаком с методами исследования, обработки и обобщения той или другой науки. На этот путь, как это видно из предшествующего изложения, настойчиво зовет трудовая школа. Для ученого содержание программы представляет собой просто собрание истин, которыми можно воспользоваться для постановки новых проблем и новых исследований, чтобы получить в результате проверенные выводы. Для него наука имеет самодовлеющее значение. Задача же учителя в сущности иная. Как учитель, он не заинтересован в том, чтобы прибавлять новые факты к той научной отрасли, которую он преподает; он заинтересован ею постольку, поскольку она дает ему возможность представлять известную ступень развития опыта. Его задача в том, чтобы ввести живое, личное экспериментирование. Он заинтересован не предметом как таковым, а предметом как определенным фактом в полном и развивающем опыте.

Дает ли комплексная система возможность осуществлять в школе научные методы, если она борется со школьными предметами?

Казалось бы, что комплексная система борется с многопредметностью школьного преподавания, т.-е., иными словами, она объединяет в комплекс предметы, научные дисциплины. Но возможно ли объединять в единое целое научные дисциплины?

Это, конечно, невозможно. Гениальный русский ученый Потебня выразил невозможность слияния научных дисциплин в следующей четкой формуле: «Совершенствование наук выражается в их разграничении относительно цели и средств, а не в смешении, в их взаимодействии, а не в рабском служении другим»[2].

В самом деле, в области каждой научной дисциплины есть методы, которыми не пользуется другая научная дисциплина. Методы научной методологии можно разделить на две группы: *общие* для всех научных дисциплин (сюда относятся и методы

---

[1] Буслаев, Ф. — «О преподавании отечественного языка». М.1867 г., стр. 1.

[2] Потебня — «Из записок по русской грамматике». Том I. Глава: Логика и грамматика. — Харьков, 1887 г.

установления объектов исследования; диалектический, марксистский метод или синтетический, комплексный метод, не как дидактический прием, а метод научный) и методы, присущие только данной научной дисциплине, методы *специфические*. Сюда, в эту группу, можно отнести такие научные методы, как лингвистический, историко-литературный, социологический, эстетический, естественно-исторический, биологический, математический и др. Смешение научных специфических методов ведет к очень крупным ошибкам, которые приходится изживать иногда с большим трудом. Наглядный пример в этом отношении дает школьная грамматика, которая смешала две области научного знания: лингвистику и логику. Школьная грамматика подчинялась логике, была ее служанкой, и в результате она занималась не освещением фактов языка и не логикой, как таковой, а чем-то совершенно чуждым и логике и грамматике. Она была одинаково далека и от той и от другой научной дисциплины. Это недоразумение возникло именно в результате потери разграничения «относительно цели и средств». История литературы до сих пор не может стать наукой потому, что литература, как объект исследования, подвергается изучению и со стороны социолога, и со стороны экономиста, и со стороны историка культуры, и со стороны языковеда, психолога, педагога и т. д. Отсюда чрезвычайно характерные для современности споры о задачах и методах «истории литературы».

Ясно, что научные дисциплины не мирятся с потерей своей самостоятельности, с утратой метода или с неправильным применением специфических методов одной науки к другой, совершенно посторонней науке.

Чрезвычайно ценные исследования в области естествознания, физики, химии, психологии и пр. и дальнейшие завоевания их в области знания только потому и возможны, что цели, объем, объект и методы этих наук определены с полной ясностью. Эти науки не смешиваются, каждая производит исследовательскую работу в своей сфере, своим специфическим методом, над своим точно определенным объектом изучения. Специфические научные методы являются огромной научной ценностью и комплексировать их невозможно. Научные методы, а вместе с тем и научные дисциплины, должны сохранить свою самостоятельность. Можно говорить не о смешении научных дисциплин в бесформенную массу, в которой невозможно отделить одной научной области от другой, а только о их взаимодействии, при котором, однако, сохраняется высокая ценность присущих каждой научной дисциплине приемов исследования. Так, в некоторой своей части, лингвистика ведет работу совместно с физиологией и анатомией, совместно с акустикой (часть физики — учение о звуке), психологией и т. д., но в то же время лингвистика не меняет объекта своего исследования,

объэкт на протяжении всех затронутых в лингвистике проблем является одним и тем же: язык человека, а вовсе не звук, как таковой, не звук в общем физическом смысле, а только звук человеческой речи и т. д.

Комплексная система, конечно, не посягает на методы отдельных научных дисциплин, на целостность их собственного объекта исследования и на специфические методы отдельных наук.

Комплексная система связывает не предметы, не научные дисциплины, не методы, а явления жизни. И поскольку знание связывается с жизнью, постольку и отдельные научные дисциплины будут находиться во взаимоотношении друг с другом.

В методических письмах ГУС'а и руководящих статьях мысль эта неоднократно подчеркивалась. Отдельные предметы при применении комплексной формы преподавания не отпадают, — наоборот, методы научного исследования обязательно должны быть привлекаемы при разработке комплекса. Знания, сообщаемые учащимся при разработке комплекса, должны сообщаться по методам той дисциплины, к какой они относятся. Нужно только, чтобы необходимость в применении научного метода была рождена живой потребностью.

Детей необходимо научить иметь дело не с физикой как физикой, а с живым явлением или предметом. Живое явление всегда сложно и многогранно и с помощью одной только физики или математики нельзя объяснить живого явления: тут потребуются разные науки.

Для научного метода безразлично, на каком явлении он приобретается. Так, методу языкознания или историко-литературному анализу можно научиться на любом говоре, на любом литературном памятнике. Отсюда, конечно, не следует, что учитель может в дидактических целях пользоваться любым материалом, не учитывая его педагогической ценности, относясь к нему безразлично. Наоборот, учитель обязан все время иметь в виду педагогическую и дидактическую ценность избранного им для проработки материала. Из указанного положения ясно, что учитель и может и должен быть совершенно свободен в выборе дидактически-ценного материала в области данной науки.

Поэтому не может быть признана правильной мысль, «что единого комплекса нет, а есть лишь ряд комплексов в каждом предмете». Такую мысль высказывает, напр., в области преподавания родного языка Богоявленский. «Комплекс есть сгущение, стягивание однородных, но пространственно или временно рассеянных элементов около одного стержня, одной оси, а не объединение случайно связанных, напр., местом или производством знаний. Этим стержнем может быть любое явление или понятие. Сразу становится ясным», — говорит Богоявлен-

ский, — «что сущность комплексного метода заключается в проработке программы комплексами, т.-е. рядом исчерпанных до конца тем, что комплекс вовсе не означает прохождения всех предметов разом, что в каждой науке могут быть свои комплексы, за ее пределы не выходящие: напр., в родном языке: «Слово в предложении», в обществоведении «Старая Москва», в географии «Русский Север». Объемы комплексности, конечно, различны, но искусственное вовлечение, напр., грамматических упражнений в комплекс «Старая Москва», недопустимо, так как нарушается самая идея комплекса, внутренне объединяющего только *однородные* элементы; также недопустимо изучение математики на данном комплексе, так как в этом случае стержнем станет математика, а не «Старая Москва», хотя работы по математике и могут войти в комплекс» [1].

В этом положении кроется очень крупное недоразумение. В самом деле каждая научная дисциплина работает над *одним* в сущности явлением, над одним объектом изучения, а не над *комплексом* явлений. Комплексная же форма преподавания объединяет *явления* внешнего мира; математика, как научная дисциплина, изучает, напр., строго ограниченный объект — *число*, языковедение занимается только *языковыми* фактами, социология — только *общественными* и т. д. Эта особенность научной дисциплины и научного метода уже в достаточной степени подробно освещена выше. Если математика, физика, химия стали бы работать над исследованием комплекса как комплекса, все эти науки потеряли бы свое самостоятельное бытие; ведь недаром в самом названии научных дисциплин есть совершенно определенное указание на однородность их объекта исследования: психология, биология, философия, социология и т. д. Иными словами, в пределах какой-либо науки невозможно осуществить *комплекса*, так как наука, работая над своим объектом исследования, применяя свои специфические научные методы, изучает в сущности один и тот же объект. Каждая наука развивает свои методы исследования в специфическом, строго замкнутом кругу; и когда т. Богоявленский предлагает «внутрипредметный» комплекс «Слово», то этот «комплекс» вовсе в сущности не является комплексом, так как языкознание *всегда* изучает только речевую деятельность; языкознание изучает *слово* в тесно замкнутом, изолированном положении от других факторов слова, как явления, принадлежащих физике, математике, физиологии, социологии и т. д.

Вот, напр., внутрипредметный комплекс, разработанный по плану Богоявленского:

---

[1] Богоявленский — «Комплексный метод и родной язык». Сборн. «Родной язык в школе», № 4, 1924 г., стр. 28.

1) выделение речевых явлений;
2) содержание и внешняя сторона слова;
3) слово-звукоподражание, междометие, название, символ;
4) морфология, этимология, фонетика;
5) слово в предложении (синтаксис);
6) слово в речи (сочинение);
7) виды речи (язык);
8) стиль и ритм;
9) художественная литература.

Совершенно очевидно, что в этом комплексе нет комплексности. Здесь только *одна* точка зрения, только один специфический метод, а не рассмотрение живого явления с разных точек зрения, одностороннее, а не многостороннее исследование. Комплекс же противополагается научным дисциплинам, в нем изучаются не дисциплины, а жизненные явления, живая действительность. Комплекс — не метод, а принцип расположения изучаемого материала, это — система изучения.

Конечно, не приходится и говорить о том, что тема «Слово» недопустима в школе и по другим соображениям. Она снова ведет дидактически к таким неудачным темам, которые уже давно осуждены нашей практикой, к темам в роде: кошка, белка и пр. С этой стороны проф. М. Н. Покровский прав, когда утверждает, что «в комплексе нет вообще никаких предметов преподавания».

Эта же мысль совершенно определенно высказана и в руководящем письме ГУС'а о комплексном преподавании: «Мы должны сказать, что для нас, во-первых, вообще не может быть вопроса «о комплексах внутри учебных предметов», мы комплексы противополагаем учебным предметам. Мы хотим изучать не предметы, а живые комплексы, изучать самое действительность по определенной системе» [1].

Итак, исследование комплексности с научно-методологической стороны также обнаруживает, что комплексная система преподавания не погрешает против двух основных положений: она не уничтожает научных специфических методов отдельных научных дисциплин, во-вторых, дает полную возможность использовать научные методы при разработке комплекса. Методы преподавания, наоборот, должны быть связаны с научными исследовательскими методами, если они хотят стать трудовыми, единственно возможными в условиях новой школы. Отсюда возникает очень серьезный вопрос. Учитель должен быть знаком со специфическими методами исследования тех научных дисциплин, которых он касается в школе при проработке комплекса, иначе он не сумеет привить учащимся исследовательского метода. Для преподавателя школы II ступени этот вопрос не стоит так остро; в I ступени предметность

[1] «Письмо ГУС'а о комплексном преподавании», стр. 10.

не получает оформления, комплексность в школе первой ступени осуществляется в форме концентрации, но коррелятивная комплексность уже требует значительной специализации учителя. Во второй ступени должны уже преподавать специалисты-предметники, с хорошей научной подготовкой, способные применять научный метод с дидактической целью; это не значит, конечно, что учителя второй ступени должны стать *учеными*, уметь обобщать научный материал, но они должны уметь *собирать* и *изучать* научный материал, знать методы этой собирательской и исследовательской работы.

Таким образом, подводя итоги, можно сделать следующие ответы на вопросы, поставленные в начале этой главы.

Комплексная система является чрезвычайно интересной и стройной попыткой примирить и согласовать требования экономические, политические, педагогические и научно-методологические. Эта система прекрасно разрешает эту проблему, и с этой стороны прав А. В. Луначарский, назвавший комплексную программу «изящной».

Комплексность в школе нужно понимать в двух разрезах: как научный метод и как дидактический прием.

Комплексность, как научный метод, есть один из общенаучных методов. Это — метод установления объектов исследования, метод синтетический, метод марксистский, диалектический. «Комплексного метода» как дидактического приема, как педагогического метода не существует. С этой стороны прав Соколов, утверждавший, что «комплексный метод преподавания — это все современные методы, а все — значит ничего», что «такого метода не существует», и что от термина «комплексный метод» лучше всего отказаться.

Комплексность есть принцип педагогической работы, система расположения учебного, дидактического материала.

Комплекс объединяет не предметы школьного преподавания, не методы научных дисциплин, а явления внешнего мира.

Основной стержневой темой комплекса является трудовая деятельность людей, и с этой стороны невозможно осуществление и по соображениям психолого-педагогическим и по соображениям научно-методологическим «внутрипредметного комплекса».

Комплексное преподавание не посягает на методы отдельных научных дисциплин, а наоборот, привлекает их, тем самым углубляя научно-исследовательскую деятельность детей.

Комплексная система и учитель

Комплексная система, реорганизуя на новых началах весь строй школьной жизни, ставит в совершенно новые условия и труд учителя. Комплексная система раскрепощает учительский труд, дает этому труду новые свободные, творческие

формы. Труд учителя перестает носить подневольный характер, от учителя требуются широкий размах и инициатива; труд учителя в новых условиях усложняется, но несомненно делается привлекательнее.

В прошлом нередки были случаи, когда в учителя шли люди, потерявшие всякую надежду пристроиться на другой работе, к другой профессии, для которых уже нигде более не было места.

Между тем, дело учителя не так просто и несложно, каким, быть может, оно кажется с первого взгляда. Для того, чтобы быть вполне удовлетворительным педагогом, надо обладать не только солидными знаниями и приобрести довольно сложные навыки, но, кроме того, необходимо обладать еще некоторыми специфическими психофизическими данными.

Педагог должен быть живым человеком и вместе с тем сдержанным, чутким, терпеливым, склонным к общественной работе и т. д.

Учитель, который берется за свою профессию ради куска хлеба и ради тех преимуществ, которые она дает, в виде ежегодного летнего отдыха, — такой учитель наиболее вреден для педагогического дела. Очень часто он калечит жизнь себе, а вместе с тем и детям, неся лямку непосильного для него, неинтересного и непривлекательного труда.

В старой школе главное место занимал учитель и только учитель; ученики занимали второстепенное положение и служили для учителя фоном, на котором он мог демонстрировать свой педагогический талант.

Таков ходячий тип «хорошего учителя словесности» старой школы. Он выполнял подчас очень почтенную работу: ученики с благодарностью вспоминали его лекции, то возбуждение, которое вносил такой словесник в класс. Такой словесник пробуждал интеллектуальную работу у своих учеников, заражал их идеалами, звал вперед. Он больше был проповедником и актером, чем учителем.

Новой школе такой учитель непригоден. Учитель должен быть только организатором и вдохновителем школьной работы, он не должен сообщать ученикам в готовом виде того, что ученики смогут найти сами. Короче говоря, роль учителя в трудовой школе минимальна. Самой нормальной школой следовало бы считать такую, в которой роль учителя совсем незаметна. Ученики в ней работают сами, а учитель в это время ведет работу по школе или занимается своим самообразованием. Еще Коменский сказал: «было бы хорошо, если бы учителя в школах меньше учили бы, а учащиеся больше учились бы». Чем чаще учащиеся будут справляться с работой самостоятельно, тем, следовательно, лучше их учитель. К такой организации занятий и именно к такой роли учителя стремится дальтонский лабораторный план.

Но для того, чтобы стать организатором и вдохновителем новой школы, педагог должен быть чутким к запросам жизни, к требованию нового общества и к положению учащихся. Учитель должен принимать непосредственное участие в политической и общественной жизни, должен чувствовать себя частью государственного организма.

Нечего и говорить о том, что учитель должен знать предмет своей специальности. Это требование элементарно и очевидно. Учителю необходим высший научный ценз. Но мало того, что учитель будет знать свой предмет в его подробной методической разработке, он должен, кроме того, непрерывно заниматься своим научным самообразованием, следить за учебной и методической литературой.

Кроме того, какова бы ни была специальность учителя, он должен знать основы детской психологии, он должен обладать еще и общепедагогическим образованием.

Русский язык и литература в комплексных программах ГУС'а

Русский язык как предмет школьного преподавания в старой школе был крайне расплывчатым и неопределенным понятием. Чего только не было в так называемом «русском языке»: тут и толкование стихотворений и статеек, и изложение рассказа, и объяснения правил правописания, и литературные занятия, и занятия по развитию устной речи, и т. д.

Необходимо отметить, что уже давно поставлен на очередь вопрос об «основных задачах словесника». Словесник теперь по традиции продолжает еще рассматриваться «мастером на все руки». Он является ответственным и за орфографические ошибки учащихся, и за их стиль, и за недостатки устной речи, и за отсутствие начитанности, и т. д. Так привыкли смотреть на преподавателя родного языка с легкой руки Ушинского, который ставил работу словесника в центре школьной жизни, проводил идею объединения знаний и навыков вокруг родного языка.

В новых программах ГУС'а место родного языка определено с полной ясностью. Язык и литература, по мысли объяснительной записки к программам, должны играть «*весьма важную,* но не *самодовлеющую* роль», как в старой школе, с ее книжно-словесным методом («Новые программы», стр. 76).

Русский язык в системе трудовой школы не может претендовать на господство. Эта мысль, подчеркнутая в программе ГУС'а, не является неожиданной для методистов. Мысль, что родному языку пора перестать занимать главное место в школе, была высказана еще Алферовым: «Язык есть один из очень важных предметов изучения в школе, но ему пора оставить претензию на господство, на первенство и на особую общепо-

лезность — эту претензию, унаследованную от гуманистической школы. Тем более родной язык не может быть поставлен как основной предмет в школе, потому что самый состав и объем этого предмета очень спорен» (Алферов. «Родной язык в средней школе». М., стр. 90).

Но определились ли в новой программе с полной ясностью основные задачи словесника? На этот вопрос едва ли возможно ответить утвердительно. В школе первой ступени программы устанавливают следующие основные задачи в работе над языком: а) чтение и развитие речи, б) письмо, в) наблюдение над языком, г) правописание. Не трудно заметить, что из всех этих задач к области исследовательской работы относятся только наблюдения над языком. Программы II ступени ставят перед словесником уже более конкретные задачи. Недаром программа делится на следующие колонки: литературный материал, литературно-исследовательские работы над жизненным материалом, теоретические сведения по литературе (поэтика), наблюдения над языком, навыки. Под навыками программа мыслит работы по развитию устной и письменной речи, орфографии, орфоэпии и т. д. Комплексные программы перечисляют те же основные задачи, которые выполняли преподаватели родного языка в старой школе. Тут есть и орфографические занятия и занятия по развитию речи, как будто другие преподаватели не могут и не должны заниматься сообщением учащимся этих формальных навыков. Учитель русского языка должен быть, повидимому, попрежнему главным лицом, на обязанности которого лежат эти задачи. Совершенно верно, что только преподаватель-словесник может дать занятиям по приобретению этих навыков правильное направление, подвести под эти занятия научный фундамент. Но нужно указать, что главная задача словесника совсем не в этом, совсем не в работе по обработке формальных навыков. Словесник не должен заниматься только обучением чтению и письму. Перед ним гораздо более важная и основная задача—научить ученика чувствовать живую речь, учитель должен культивировать у учеников то живое чувство языка, которое бытует среди простого народа, среди детей, среди всех классов общества. Это живое чувство языка совершенно не растится школой, школа не ведет работу по культуре речи.

На эту крайне ненормальную сторону русского языка, как школьного предмета, обращали внимание многие вдумчивые педагоги-словесники и преподаватели высшей школы, которым, конечно, была виднее крайняя ненормальность того «русского языка», который господствовал в школе и только по недоразумению мог быть им назван: «Таким образом самый объект школьного предмета», — говорит, например, профессор Е. Ф. Будде,—«остается невыясненным, неопределенным. Отсюда выходит, что учитель-методист, преподающий в школе рус-

ский язык, не зная в сущности своего настоящего дела, изощряется в обучении учеников всему понемногу. Это какой-то энциклопедист, без настоящего знания своего прямого дела»[1].

В настоящее время «русский язык и литература», как объекты преподавания, переживают полосу несомненного кризиса. Этот кризис явился не случайно. Он подготовлялся всем ходом жизни русской школы. Особенно характерны в этом отношении последние 25 лет русской научной педагогической мысли. Взгляды, введенные в такой яркой и убедительной форме Потебней, совершенно перевернули представление о грамматике русского языка, как предмета преподавания. Вопросы научной методологии истории литературы вызвали движение в области школьного преподавания литературы. До сих пор еще не решен окончательно вопрос о самом бытии истории литературы, как науки. Методологический подъем в области изучения литературных фактов еще не дошел до своей предельной точки, и слова Пауля о том, что «история литературы до сих пор еще составляет искомое», остаются справедливыми и для наших дней. Достаточно остановиться в качестве доказательства хотя бы на том споре, который происходит сейчас между представителями так называемого формального и социологического метода изучения литературных фактов.

И удивительно ли, что из уст ученого, ведущего исследовательскую научную работу в области русского языка, вырываются слова, которые кажутся на первый взгляд неожиданными и парадоксальными: «хорошо преподают русский язык и словесность в школе, а лучше, если бы перестали»[2], потому что в школе изучается совсем не «русский», а какой-то «искусственный», не существующий язык; ученики, пробыв в школе восемь лет, в результате теряют дар членораздельной человеческой речи, разучиваются писать, богатство духовного детского мира тускнеет, к русской литературе, давшей миру столько исключительных образцов, ученики чувствуют отвращение, не умеют читать самой простой научной книги и т. д.

Таким образом, в работе словесника необходимо строго различать основные задачи и цели от посторонних, подсобных, присоединяемых к его работе или по традиции или по удобству. Вместе с тем, необходимо учесть различные типы комплексности для школ I и II ступени, с другой,—основные особенности русского языка и литературы, как научных дисциплин. При характеристике научно-методологических принципов комплексности уже указывалось, какое огромное значение в работе трудовой школы занимают *специфические* методы научных дисциплин.

---

[1] Будде, Е. — «Вопросы методологии русского языкознания». Казань. 1917 г., стр. 6.

[2] Боголюбов, А. — «Нужно ли преподавание русского языка, как особого предмета в средней школе». Труды Каз. педаг. общества. 1914 г. стр. 48.

В школьной работе словесника должны быть в известной степени применены *лингвистический* и *историко-литературный* методы.

Эта мысль стала уже теперь в достаточной степени общим местом. Мысль о необходимости научной основы для построения методики преподавания русского языка и литературы не раз подчеркивалась в методических пособиях и руководствах, напр., проф. Томсоном, Кудрявским, Будде, Шахматовым, Афанасьевым, Плотниковым и целым рядом других методистов.

Методика родного языка и литературы должна стать научной, должна стать очень близко, с одной стороны, к научной методологии языкознания и литературы и, с другой стороны, педагогике и психологии.

В трудовой школе только и возможна такая именно методика. Нужно помнить, что комплексная система борется не с *методами* отдельных научных дисциплин, а с *ненаучными* школьными *«предметами»*, с накоплением знаний и навыков беспорядочным путем.

Очевидно, что главная ценность занятий родным языком не в *навыках*, а в научных методах исследования, применяемых в школьной практике при занятиях родным языком и литературой.

В новой системе воспитания и изучения действительности навыки отходят на второй план,—недаром комплексная система *изучает* жизнь, а не *обучает* жизни. Родной язык и литература в новой школе должны стать объектами *научного изучения*, исследования, а не объектами, на которых приобретаются *навыки*.

Трудовая школа и, вместе с тем, комплексная система не мыслят специальных занятий по получению навыков. Они должны приобретаться непосредственно на материале комплекса, при разработке комплексных тем. Навыки — только средство для работы, а не их содержание и цель.

Вот почему вопрос о навыках в области родного языка должен быть поставлен отдельно от вопросов приобретения научных методов исследования, т. е. от вопросов, связанных со специфическими особенностями русского языка и литературы, как научных дисциплин.

Отсюда необходимость деления методики на два отдела: а) методы научной исследовательской деятельности детей в области языка и литературы и б) методы получения формальных навыков и знаний. Конечно, в работе школы эти два момента тесно переплетаются, и это разделение методики введено здесь лишь в целях более удобного рассмотрения.

Комплексная система и планирование школьной работы

Комплексная система преподавания чрезвычайно богата организационными моментами. Как было не раз отмечено выше, комплексная система возбуждает активную исследовательскую

деятельность детей. Вести исследовательскую работу без плана совершенно невозможно. Трудовая деятельность становится не только в центре изучения, но и работы в школе. Отсюда настоятельная потребность в научной организации детского труда в школе. Если школа стремится воспитать организатора, а не рабского исполнителя, она должна поставить учащихся перед необходимостью предварительно обдумывать порядок своей работы, т.-е. планировать работу. Ведь всякая деятельность должна иметь организационный момент и цель. Задача школы развить у своих питомцев привычку размышлять о работе, обдумывать, как она должна протекать.

Не меньшее, если не большее значение вопросы планирования работы имеют и для учителя. Из массы сложного жизненного материала учитель должен уметь выбрать наиболее ценный и дидактически необходимый, должен расположить выбранный материал в известной последовательности, по степени постепенно возрастающей сложности и т. д. Особенно важны вопросы планирования для преподавателя родного языка. Пожалуй, ни один педагог не встречается с таким многообразием задач: тут и научно-исследовательская работа детей в области языка и литературы, тут и орфографические и стилистические навыки, тут и вопросы развития устной речи. В процессе работы нельзя забыть ни одной из этих задач, каждую из этих сторон деятельности учащихся в области языка необходимо гармонично развивать, каждой части работы нужно отвести определенное число часов, нужно учесть, сколько времени потребуется на усвоение того или иного орфографического навыка, для выполнения данной стилистической задачи, в каком отношении эти работы должны быть поставлены к общей комплексной теме и т. д. Нужно для всех этих занятий подобрать материал, выбрать метод и систему занятий, не противоречащую интересам данного возраста.

Можно сказать, не боясь преувеличения, что все затруднения, с которыми встречается учитель в практической работе по программам ГУС'а, имеют в своем основании — неумение планировать надлежащим образом работу. Учителя часто жалуются, что навыки формальной грамотности у учащихся недостаточно развиваются, но в то же время общее развитие учащихся быстро подвигается вперед. Совершенно очевидно, что в данном случае недостаточно правильно спланирована школьная работа; очевидно на навыки, на их усвоение было отведено меньшее время, чем это требовалось реальной необходимостью.

Конечно, на план работы нельзя смотреть как на нечто обязательное. План работы должен намечать только вехи, только самые важные моменты работы. В процессе работы, план в случае необходимости обязательно и может и должен быть нарушен, видоизменен, дополнен. «Это потребует от учителя некоторой сметливости и сообразительности, и это же

толкнет его избегать шаблона, раз и навсегда зафиксированных форм и приемов»[1].

Планирование работы в школе I ступени

Вопрос о плановой работе в школе — вопрос новый и очень трудный. Решить его сразу и найти к нему быстро правильные пути — невозможно. «Нужен продолжительный, продуманный и тщательно проверенный опыт многих школ и, конечно, опыт не одного года» — читаем мы в статье одного школьного работника[2]. Один из наиболее спорных вопросов планирования — как и в какой мере должны принимать в этой работе участие дети. Комплексная программа отвечает на этот вопрос категорически. Уже на первом году обучения она ставит ряд тем такого планирующего характера: 2-я тема осенне-зимнего триместра — «Знакомство со школой и ее работой», 2-я тема зимне-весеннего триместра — «Планирование школьной работы на ближайшее время», 2-я тема весенне-летнего триместра — «Планирование весенней работы» и т. д. С каждым годом эта работа по планированию занятий и углубляется и расширяется. Едва ли есть необходимость в доказательстве, насколько такая работа самих детей по планированию своей деятельности, хотя бы и в очень несовершенных с точки зрения взрослого формах, полезна и важна в школе. Зная тот путь, который им предстоит проделать, дети с большим интересом и рвением принимаются за работу. То, что они будут выполнять в процессе школьной работы, будет тесно связано с их желанием, с их интересами: ведь это они *сами* решили, над чем они будут работать, что исследовать, какие навыки приобретать и т. д. «Психология взрослого человека», — говорит один педагог, — «уже сложившаяся и определившаяся, недостаточно гибкая и подвижная, менее способна к плановой работе. Подвижной же ум ребенка, его еще не замерзший исследовательский инстинкт, его жажда деятельности, стремление к опытной проверке своих детских идей — все это вплотную подводит ребенка к такому типу работы, т. е. планированию своей игры, своей работы, пусть очень простому и примитивному»[3]. Конечно, в этой работе более, чем во всякой другой, нужны педагогический такт и осторожность, нужно избегать форсирования работы, соблюдать постепенность и методичность.

Какова же роль учителя в этом планировании? Следует ли эту работу возлагать исключительно на детей? Здесь может

---

[1] Иванов, С.—«Комплексная система обучения» Курск. 1924 г., стр. 74.

[2] Осипцев — «Планировка в школе при комплексном преподавании» (Сборн. «Вопросы комплексного обучения») Изд. Брокгауз-Ефрон. Ленинград. 1925 г. т. II, стр. 32).

[3] Там же, стр. 34.

быть три возможности: 1) учитель приходит с готовым разработанным планом; дети выслушивают этот план и принимают к сведению; «все равно, лучше, чем учитель, не выдумаешь»; 2) дети сами составляют план, учитель принимает этот план к сведению и идет таким образом навстречу детским желаниям и, наконец, 3) когда учитель и ученики приносят в данный план свою долю работы, когда и ученик и учитель активны в составлении плана работы. Конечно, последняя форма работы предпочтительнее: ученик и учитель должны выполнять свою долю работы, но при этом учитель не должен давить своим авторитетом и своим знанием «большого и взрослого человека» на ребенка. Пусть дети внесут сначала свою долю работы,— учитель всегда может дополнить и исправить несовершенный детский план. Учитель может и должен, конечно, предварительно составить свой собственный, личный рабочий план в мельчайших деталях. Дети могут даже и не знать этого *плана учителя*, важно лишь, чтобы они сами наметили *для себя* главные вехи работы и чем они будут заниматься. Умело поставленный учителем вопрос возбудит деятельность детей в составлении плана. Например, изучая комплексную тему «наш край»,— можно поставить детям вопросы: 1) что вы хотите узнать о нашем крае? 2) как и где это можно узнать? Так будут поставлены вопросы для исследования. Дальше уже сравнительно не трудно решить организационные вопросы, наметить экскурсионный план, план обследования отдельных учреждений и предприятий, указать и наметить необходимую литературу.

Планирование в школе II ступени

В школе II ступени планирование работы носит уже более сложный характер. Юношество настойчиво ищет *своего*. Программы необходимо согласовать с юношескими интересами. Юношество любит знать, чем оправдана программа. Нужно принять во внимание широкий интерес юности к назначению и смыслу работы. Педагогически было бы глубочайшей ошибкой оставлять юношу в сомнении относительно ценности того или иного пути. Юность не мирится с автоматизмом работы. Кроме того, в школе II ступени мы встречаемся с устойчивыми детскими интересами, с направленностью в определенную сферу работы. Тематическое объединение в школе II ступени шире: оно охватывает иногда целый учебный год. Должна быть принята во внимание и цикловая система программы школ II ступени: гуманитарный, биологический и физико-математический цикл. Ученики II ступени должны принимать уже большее активное участие в составлении плана, они должны углублять вопросы планирования, задевая не только вопросы — *что* нужно знать или узнать, но и вопросы—*как* это лучше сделать. Особенно

важно учитывать в это время общественное значение школьной работы. При планировании нужно ставить вопрос: а что дает эта работа для общества?

По мысли программ школ II ступени планирование работы начинается с общей беседы - конференции (или каким-либо другим способом), где перед учащимися раскрывается общий смысл, характер, основная идея всего комплекса. «Учащиеся получают как бы первую общую ориентировку в предстоящей работе. Каждая дисциплина развивает в общих чертах свой план работы в комплексе, уясняя внутреннюю связь работы по данной дисциплине с основной идеей комплекса. Учащиеся получают, таким образом, основные исходные точки и основные вехи развертывания работы» [1].

Планирование работы, намечение этапов разработки вопросов совершаются совместно с учащимися, как в группе, так и в методических комиссиях.

Технические приемы планирования

От планирования, которое производят дети, необходимо отмечать планирование работы, производимое самим учителем с методической целью. Учитель не может вести работу в школе, не представляя себе главнейших этапов своей работы. План учителя должен заключать в себе два главных вопроса: 1) что проходить и 2) как проходить. Вопрос «что проходить», в свою очередь, вызывает вопрос о *связи* знаний и навыков в области данной специальности с материалом комплекса, о приспособлении этого материала к задачам и целям данного предмета. Так, в третьем году обучения в школе I ступени при осуществлении комплексной темы «человек», при изучении труда рабочего на протяжении года, жизни и строения человеческого тела и т. д., необходимо выбрать в области родного языка наиболее легко осуществимые на материале этой темы наблюдения над языком, навыки по правописанию и т. д. Конечно, такие вопросы, как *дыхание*, тесно связанные с вопросами *произношения*, работой речевых органов и наблюдения над различением гласных и согласных, ударением и т. д., не окажутся искусственно втянутыми в тему «человек». Ограничиваюсь для иллюстрации только этим примером. Подробности о планировании можно найти в соответствующих главах этой книги. Вопрос «как проходить» заставит подумать над *объемом* материала для занятий. Необходимо учесть количество рабочих часов по отдельным видам работы. Так, напр., в школе II ступени на родной яз. отводится четыре часа в неделю, в месяц — 16 часов. Эти часы надо распределить между всеми

---

[1] «Программы для I концентра школ II ступени» (5, 6 и 7 год обучения). ГИЗ. 1925 г., стр. 11.

видами работы: литературные чтения, работу над жизненным материалом, на наблюдения над языком и т. д. Те же вопросы встают и в школе I ступени, с той только разницей, что все месячные и недельные часы приходится распределять по трем основным колонкам: природа, труд, общество, учитывая в то же время потребности родного языка, математики и т. д.

Практика выработала для школ I ступени схему планирования в следующем виде: 1) комплекс, 2) содержание тем и подтем, 3) экскурсии, 4) трудовые процессы, 5) математические навыки, 6) лабораторные занятия и наблюдения, 7) навыки по языку, 8) что прочесть и продумать детям (в том числе и художественная литература), 9) слово и движение (устная речь, драматизация, час рассказа), 10) методические замечания учителя. В последнем пункте даются указания на *методы* проработки привлекаемого материала.

Конечно, такая схема планирования не единственно возможная. Очень удобна схема планирования, применяемая в германских школах:



Приведу из статьи проф. *Е. Кагарова* [1] «Планировка при комплексном преподавании в Германии» один пример:

---

[1] «Вопросы комплексного обучения» (Сборник II), стр. 76.

Деньги.

Религия.

Притчи о богатом и Лазаре, о богатом юноше, о нерадивом рабе.

Естествознание

Свойства, добыча и обработка благородных металлов.

Родной яз.

Произведения худож. литер., говорящие о богатстве и бедности, о скупости и расточительности.

Счет.

Исчисление процентов, валютные операции и т.д.

Политэкономия.

Виды денег, бумажные деньги, банкноты. Денежное обращение. Обеспечение денег и повышение цен. Деньги, как капитал (официальный и статист. материал, газеты, бюллетени и т. д.).

История.

Переход от натурального хозяйства к денежному. Первобытные формы денег. Развитие денежного обращения в Европе и Германии. Война 1914—1918 гг. и ее воздействие на финансы Германии.

Схемы могут быть изображены и в виде *колонок*. Это наиболее распространенный тип схем в СССР. По такому типу построены, напр., программы ГУС'а.

Комплекс	Содержание тем и подтем	Исследоват. работы — экскурсии, наблюдения и т. д.	Навыки по языку и математике	Что прочесть детям	Методические замечания учителя	Примечания

Многие находят, что такое колончатое расположение неудобно, — оно сбивает учителя с толку (учитель запутался в «трех колонках» ГУС'а), что лучше излагать свой план в обычной форме, путем сплошного последовательного текста, описывающего все виды и формы работы.

Для полноты обзора необходимо остановиться на схеме, предложенной Красильниковым в его книге «Комплекс в трудовой социалистической школе». Свою схему планирования Красильников называет «координатной»[1].

[1] Красильников, А. — «Комплекс в трудовой социалистической школе». Алат. 1923 г., стр. 66.

Тема	(Какие предметы и явления эта тема захватывает)	Контрольный вопрос: «а еще что? а еще?»
По каким сторонам содержания эти объекты будем мы обследовать.		

Автор и сам не скрывает, что его прием «механический». Контрольный вопрос автора — «а еще что? а еще?» — говорит о каком-то «вымучивании» ответа. Этого, конечно, не должно быть.

Трудно рекомендовать какой-либо метод планирования. Этот вопрос практически еще недостаточно решенный. И здесь все-таки главным решающим моментом будет расположение учителя к тому или иному типу, к той или другой схеме планирования. В конце концов, не важно, по какой схеме это планирование производится, — важно, чтобы оно проводилось и приводило к нужным результатам в работе.

Следующий этап работы учителя — превращение своего плана-схемы в план-программу, применимую к данной школе, к условиям ее работы, материальному обеспечению, богатству книгами и пособиями, количеству детей и т. д.

Решающее значение при планировании играет метод преподавания. С этой стороны необходимо помнить, что комплексная система вызывает к жизни *плюрализм* методов. Не приверженность к какому-то одному универсальному методу, которого вовсе и не существует, а умелое, планомерное использование всех активно-трудовых методов, в которых занят ученик, а учитель отошел на второй план, — вот задача школы. В известные моменты работы должны найти свое место и исследовательский, и лабораторный метод, и экскурсия, и работа над книгой, и лекция учителя, и работа по принципам дальтон-плана и т. д. [1].

---

[1] Часть этой главы первоначально была напечатана в IX сборнике «Трудов Иркутского государственного университета» (Ирк. 1925 г.) под заглавием «Основные принципы комплексного преподавания». Те же мысли в несколько иной форме автору несколько ранее приходилось высказывать в печати. (Ср. ст. «Русский язык в комплексной форме преподавания». «Родной язык в школе» 1925, IX вып.).

ЛИТЕРАТУРА

По общим методическим вопросам преподавания языка и литературы см. следующие книги:

Алферов, А. Родной язык в средней школе. Опыт методики. М. 1911. Изд. «Сотруд. Школ». — Данилов, В. Методика русского яз. 2-ое изд. Пгр. 1917.—Золотарев, С. А. Методика преподавания языка и литературы. 1919.—Кульман, Н. Методика русского яз. Спб. 1913.— Попов, А. Методика русского языка. Бочкарев, П.—Новая методика русского языка. Пгр. 1919.—Державин, Н. С. Основы методики преподавания русского языка и литературы в средней школе. Пгр. 1917. Две части этой книги недавно вышли в новом издании (ч. II — преподавание грамматики и ч. III—обучение орфографии). Книга Н. С. Державина представляет собой очень ценное пособие, подводящее итоги огромной методической литературы по вопросам преподавания языка и литературы. Незаменимый справочник.—Афанасьев, П. О. Методика родного яз. в трудовой школе. Изд. 2-е М. 1923 г. — Его же. Русский язык в комплексной форме преподавания. М. 1924.—Соколов, И. М. и Тумим, Г. Г. На уроках родного языка. Пгр. 1917.

Необходимо указать очень ценный педагогический журнал «Родной язык в школе», выходящий под редакцией А. М. Лебедева и В. Ф. Переверзева, в котором помещаются крайне важные для словесника статьи по методическим и научным вопросам истории литературы и языкознания.

По вопросам комплексного преподавания см. работы:

Зарецкий, М. Предметы, комплексы, аккорды. «Путь Просв.» 1923, I. — Блонский, П. О так называемом комплексном методе. «Нар. Уч.» 1924, II.

Методическое письмо ГУС'а о комплексном преподавании. М. 1924.— Иванов, С. В. (редакция). Вопросы комплексного обучения в школе. Сборник статей. Изд. Брокгауз-Эфрон. Л. 1924.—Рубинштейн, М. М. Жизненные комплексы в трудовой школе. М. 1924. — Соколов, К. Н. Методы комплексного преподавания. М. 1923. — Иванов, С. В. Комплексная система обучения. Курск. 1924.

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

I. Школьная и научная граматика

Когда говорят о грамматике в школе, то цели и задачи этого отдела занятий родным языком обычно понимают узко-практически. «Грамматика учит правильно говорить, читать и писать»—вот обычное ходячее утверждение, еще до сих пор господствующее среди школьных работников.

Но справедливо ли это утверждение? Можно ли сводить занятия по изучению русского языка в трудовой школе к таким практическим целям? Для того, чтобы правильно ответить на этот вопрос, а затем выбрать правильный метод занятий грамматикой в школе, необходимо познакомиться с вопросом об отношении школьной грамматики к научной и подвести кратко итоги современному состоянию науки о русском языке, познакомиться с успехами русского языковедения. *Лингвистический метод,* как уже указывалось выше, должен лечь в основу *школьного метода* занятий языком, так как только он может обеспечить правильное, в целях трудового воспитания, направление исследовательской деятельности учащихся в области языка.

Школьная и научная граматика

В утверждении, что грамматика учит правильно говорить, читать и писать, кроется очень крупное заблуждение.

Это утверждение современной школьной грамматики имеет за собой очень почтенное прошлое. Утилитарно-практическое отношение к языку зародилось еще в Греции, среди александрийских ученых и через посредство Византии перешло в Россию.

К концу XIX в. на Западе определилось новое уже вполне научное отношение к языку. Успехи западно-европейского языкознания не замедлили отразиться и в России, а школа в это же время продолжала упорно следовать грамматике александрийских ученых. С этой стороны школьную грамматику вполне можно назвать «старушкой».

Такое расхождение между научным и школьным отношением к языку, конечно, не могло остаться незамеченным. Целый

ряд русских ученых и наиболее чутких педагогов стали думат о сближении школьной и научной грамматики. Проф. Е. Ф. Будде еще в 1901 г. указывал, что под именем предмета «грамматика русского языка» преподается и изучается вовсе не грамматика и вовсе не русского языка, что в этом названии «кроется недоразумение, которое вредно отражается на всем состоянии образования нашего подрастающего поколения, развивая в нем неправильные представления об отечественном языке и об истории этого языка-народа» [1]. Другой русский ученый, проф. Д. Н. Кудрявский, позднее такими словами характеризовал пропасть между школьной и научной грамматикой: «Ни в одной области знаний не замечается такой разницы между школьным и университетским преподаванием, как в области грамматики: в области грамматики приходится разрушать те представления, которые вынесены слушателями из средней школы» [2].

Реформа преподавания грамматики быстро подвинулась вперед после первого всероссийского съезда словесников, бывшего в Москве накануне революции в декабре 1916 г. Теперь, особенно после таких глубоких и вместе популярных трудов, как труды проф. А. М. Пешковского, можно было бы думать, что в учительской среде не найдется человека, который хотя бы в самых общих чертах не знал сущности расхождения между школьной и научной грамматикой. Но, к сожалению, это далеко не так. Привычный подход к явлениям языка тянет вниз, традиция оказывается сильнее, и учителю «новшества» научной грамматики кажутся чем-то совершенно недопустимым, неприемлемым в школе.

Основы нашей школьной традиционной грамматики были заложены Гречем. Его точка зрения окончательно сформулирована проф. Московского ун-та Ф. И. Буслаевым (в 1844 г.).

Эта точка зрения сводится в самых общих чертах к следующему. Буслаев видел в языке не самодовлеющую роль, а служебную: на уроках русского языка дети должны учиться *логике*, мышлению. Цель изучения языка в логической стороне, в том, *что* говорится, а не в том, *как* говорится. Вопрос *что* для логической грамматики самый характерный признак. Достаточно припомнить хотя бы обычные вопросы школьного «грамматического разбора»: что делает предмет? что он такое? что с ним делается? каков предмет? при каких обстоятельствах совершается действие? и т. д. Все внимание детей при таком разборе учитель обращает на *содержание* фразы, на ее смысл, но позволительно спросить, при чем же тут язык? Не удивительно, что при таком разборе язык, как самостоятельное

---

[1] Будде, Е.—«Грамматика русского языка в средней школе». Р. Шк. 1901 г. III.

[2] Кудрявский. — «Школьная и научная грамматика». Приложение к книге Новиковой «Родной язык». Спб. 1909 г., стр. 3.

явление, исчезает совершенно. Целый ряд этих посторонних вопросов привел школьную грамматику к характерному явлению: язык пришлось насильно втискивать в логические категории, которые для живого языка были слишком узки. Отсюда обилие «исключений» из грамматических правил. Этих исключений в школьной грамматике гораздо больше, чем самих правил; их приходилось *затверживать*, чтобы запомнить.

Таким образом, для логической грамматики самый характерный признак—вопрос *что*.

Логика и грамматика

Если эта основная точка зрения не так заметна в морфологии, то в синтаксисе она приобретает самое важное значение. В синтаксисе школа занимается не формами сочетаний слов в предложения, а совсем другими посторонними языку задачами. Начать с того, что самое предложение школьной грамматикой определяется как *мысль*. Эта же точка зрения проводится в синтаксисе сложного предложения. Словом, все в школьной грамматике вращается около мысли и смысла: слова в их формах остаются на последнем плане.

Между тем научное языкознание установило полное различие между грамматикой и логикой. Таковы, напр., следующие положения проф. Потебни: «Для логики словесное выражение ее примеров безразлично». «Слово не может быть эквивалентом понятия... уже потому, что в ходе развития мысли оно предшествует понятию. Грамматическое предложение вовсе не тождественно с логическим суждением. Для логики существенна только сочетаемость или несочетаемость двух понятий. Подчинение грамматики логике сказывается в смешении и отождествлении таких явлений языка, которые кажутся различными. Языки различны между собой не одной звуковой формой, но и всем строем мысли и всем своим влиянием на последующее развитие народов, а логические категории различий не имеют. Логическая и грамматическая правильности совершенно различны, так как последняя возможна и без первой, и, наоборот, грамматически-неправильное выражение, насколько оно понятно, может быть правильно в логическом отношении. Язык есть форма мысли, но такая, которая ни в чем, кроме языка, не встречается. Поэтому формальность языкознания вещественна, сравнительно с формальностью логики. В предложении, кроме формы, нет ничего, так что отнявши форму, мы уничтожим предложение флективных языков» [1].

Научная грамматика иначе определяет язык. Для научной грамматики язык уже не какое-то *средство* для выражения

[1] Потебня.—«Из записок по русской грамматике». (Введение). Харьков. 1889 г., стр. 60—65.

мыслей, а *орган* выражения мыслей. Как орган психофизической природы человека, язык двухсторонен: он одновременно и физическое и психическое явление. Физическим, в широком смысле, в языке можно назвать все, что относится к произношению звуков и их акустическому (слуховому) восприятию; психическим в языке надо назвать с в я з ь м е ж д у ф о р м о й с л о в а и е е з н а ч е н и е м в р е ч и. В языке нет *слов* без *значения*. Каждое слово становится словом языка только тогда, когда оно соединено с известным смыслом, значением. До этого момента оно представляет собой искусственный препарат, а не слово. Справедливость этого утверждения можно подкрепить примерами из футуристического «заумного» языка. Какое значение связано со словами *«дыр, бур, щур»?* Этого значения нет, и до тех пор, пока нет этого значения, эти слова не будут словами языка, а простым набором звуков, которыми можно любоваться только, как звуковой погремушкой, и эстетическая ценность которых поэтому еще подлежит большому сомнению. Отсюда и дальнейший вывод: вне произношения — нет живого языка. Изучать язык можно, только обращаясь к фактам живой речи, к непосредственному наблюдению законов языковых явлений.

Это обращение к живому языку, к лабораторной работе над ним является самым *ценным признаком*, отличающим научную грамматику от традиционной логической. Полный простор методу наблюдения, индуктивному, творческому, лабораторному методу, может дать только *научное отношение* к языку.

Школьная грамматика не обращает никакого внимания на *живой* язык. Она считает язык чем-то *мертвым*, раз навсегда *данным*, а между тем живой язык все время изменяется. В языке живет, изменяется все: его словарь, звуки, способы соединения слов в предложения. Примеры подобной жизни языка у всех на глазах. За время последней войны и революции в язык вошло много совершенно новых слов; они вошли в нашу жизнь помимо нашего желания. Жизнь лихорадочно несется вперед, время не ждет, и вот на смену старым длинным названиям учреждений появляются сокращенные телеграфные обозначения: минпрос, совмин, военмин, наркоминдел и т. д. Но не всегда в языке бывает такая революционная ломка. Жизнь языка легче всего проследить, если обратиться к фактам древнерусской письменности. Сто лет тому назад в России говорили совсем другим языком, чем теперь. Различие между современным состоянием языка и языком, скажем, XI века еще глубже. Вот пример из «Повести врем. лет»: «Мьстиславу же хотящю стрѣлити, вънезапу ударенъ бысть под пазуху стрѣлою», т.-е. «когда Мстислав хотел стрелять, он был внезапно ударен стрелой под пазуху».

На ряду с постоянной эволюцией, в языке проявляется и консервативное начало. Под влиянием особых законов психической

ассоциации в языке настойчиво держатся пережитки прошлого. Таких пережитков очень много в современном русском языке, и на первый взгляд они кажутся совершенно необъяснимыми.

Почему, напр., в слове *книга* меняется звук г на *ж: книжка, книжонка*? Куда делся звук между *с* и *н* в слове *сон—сна*? Все подобного сорта вопросы, возникающие в пытливом детском уме, могут быть объяснены только при знакомстве с историей языка, с исторической судьбой, напр., задне-нёбных *к, г, х*, в известном положении перед *й* и переднерядными гласными, или с судьбой звуков *ъ* и *ь* в русском языке.

Главные ошибки школьной грамматики

Современная научная грамматика рассматривает явления языковой жизни со следующих четырех сторон: 1) со стороны *звука* и звукового состава слов (фонетика), 2) со стороны *формы* слова, т.-е. со стороны словообразования и словоизменения слов (морфология), 3) со стороны сочетания слов в предложения (синтаксис) и 4) со стороны изменения *значений* слова (семантика, семасиология). Таким образом, научная грамматика по существу наука *формальная*, вроде морфологии растений в ботанике.

Основной ошибкой школьной грамматики в учении о звуках надо считать игнорирование различия между звуком и буквой. Школьная грамматика ставит знак равенства между письменной речью и речью в произношении. Отсюда такие названия, как «сомнительный звук» или утверждение, что «буква произносится». Конечно, это неверно. Буква не произносится, а пишется. Произносится не буква, а звук. Разница между живым произношением и письмом очень велика. Живой произносительный язык не делим на составные части; каждый звук живого языка, взятый не отдельно, а в окружении с другими звуками в живом слове, является очень сложным комплексом, отдельные части которого не отторжимы от целого. Достаточно указать в качестве примера хотя бы на произношение слова следствие (сьлетьсьтьвийэ), в котором все звуки находятся в тесном взаимодействии друг с другом: смягчение согласного *в* порождает такое же смягчение *т, с, т*, вследствие предвосхищения уклада органов речи, нужного для произношения звука *и*. Кроме того, одна и та же буква объединяет несколько по существу разнородных звуков живой речи. В таких словах, напр., как *села, сели, любовь*, звук *л* изображается на письме одной и той же буквой *л*, тогда как в действительности звук *л* во всех приведенных выше словах звучит *различно*: в слове *села* — звук *л* твердый, в слове *сели* — имеется смягченный звук *л*, а в слове *любовь* этот согласный *л*, кроме смягчения, испытывает влияние следующего за ним

звука *у*, т.-е. при произношении согласного *л* губы выпячиваются вперед, округляются, подготовляются одновременно к произношению следующего за ним звука *у*. Итак, отдельно взятого, изолированного из слова звука лингвистика не знает, как не знает отдельно взятого, изолированного из речи *слова*.

Школьная грамматика учит, что все звуки, способные к длительному произношению, называются согласными, что согласные невозможно произнести без гласного. При таком определении гласных звуков — согласные *л, н, р, з, с, ш, ж* и т. д. будут *гласными*, но даже школьная грамматика против этого. Среди гласных звуков школьная грамматика указывает *ю, я, ё*, которые являются только значками, буквами, но не обозначают *действительных* звуков речи; на самом деле эти буквы передают или палатализацию (смягчение) предшествующего согласного звука в таких, напр., словах, как *любофь, дядя, тётя*, или сочетание передненёбного согласного *й (j)* с гласными *а, у, о, э*. Например: *яма (йама), юпка (йупка), ёлка (йолка)*. Грамматика говорит о полугласных *ъ, ь*, которые сама же называет *знаками* (твердым и мягким), т.-е. только *знаками, буквами*, а не *звуками*. На самом деле *ъ* теперь употребляется в качестве графического обозначения звучащего в действительности звука *й* в середине слова: съел — сйэл, объем — абйом, объявление — абйивленийэ и пр. Не правильно утверждение, что гласные могут быть — *твердыми* и *мягкими*. На самом деле твердость и мягкость присущи только *согласным* звукам.

Из учения школьной грамматики в области согласных звуков необходимо отметить также неточное название *заднеязычных* (или задненёбных) *к, г, х* гортанными; отсутствие упоминания о *средненёбных* смягченных к, г, х (напр., кинь, гибель, хитрость). Классификация согласных неправильна, так как основание деления обычно всегда смешивается: согласные классифицируются то по методу образования *(губные, зубные* и пр.), то по *акустическому* принципу *(свистящие, шипящие)*; *плавных* и *носовых* большинство грамматик не знают куда поместить, простые согласные часто смешиваются со слитными (аффрикаты *ц, ч)*.

Историю звуков большинство грамматик освещает неправильно. Так, напр., старое смягчение *лик, лицо, личико*, относится в современной эпохе; не объясняется надлежащим образом полногласие, такие звуковые особенности, как *межа* и *между, свеча* и *освещаю* и пр.

В области морфологии дело обстоит не лучше, если не хуже. Прежде всего, самый термин *морфология* почему-то до сих пор не принят в школьной грамматике, а по традиции сохраняется термин *этимология*, научное значение которого совсем иное. *Этимологией* в науке называется изучение происхождения и истории морфологического состава какого-либо

слова, с выяснением тех морфологических элементов, из которых некогда образовалось это слово.

Очень крупным недочетом школьной грамматики является смешение двух классификационных принципов (оснований деления) при делении слов языка на части речи. Части речи в школьной грамматике классифицируются то по *формальным* (по внешнему виду слова и способу его изменения) признакам, то по *логическим*—по тому, каким *смыслом* обладают эти слова.

Обычное школьное определение имени существительного, как названия всякого предмета, вполне удовлетворительно до тех пор, пока речь идет о таких именах существительных, как *стол, стул, лошадь* и пр. Но к категории существительных относятся также слова — *кипение, драка, ходьба, белизна, стирка.* Как быть с теми именами существительными, которые называют не предмет, как таковой, а качество, действие, состояние? Куда их отнести? К глаголам? Но тогдо в чем же разница между существительным и глаголом? А имя прилагательное? Этот сложный, но совершенно естественный вопрос не существует для научной грамматики, — даже мало, с ее точки зрения самая возможность подобного вопроса абсурдна. Научная грамматика подходит к этим явлениям с *формальной* стороны. Напр., имя существительное, как изменяемое слово, вполне определенная категория слов в языке: это слова, имеющие только падежное изменение.

Морфологическая классификация слов

При классификации слов необходимо избрать какой-либо один признак. Таким признаком является *форма* слова. В языке, прежде всего, различается два разряда слов: изменяемые — напр.: *окно, окна, окну* и т. д.; *читаю, читаешь, читает*; *добрый, добрая, доброе*, и слова неизменяемые: *хорошо, плохо, эй, увы, ах, и, но* и т. д. Присматриваясь к изменяемым словам, мы замечаем, что это изменение идет в двух направлениях: *словообразования — окно, окошечко, оконце, окошко*, и словоизменения — изменения по окончаниям — *окно, окошечко, оконце; окна, окошечка, оконца* и т. д. Словоизменение может быть в свою очередь двояким: или по *падежам*, или по *лицам.* Так получаются слова *спрягаемые* и *склоняемые.* Всматриваясь, далее, в слова *неизменяемые*, мы замечаем, что некоторые из них обладают также и *словообразовательными* признаками, напр.: *чита — ть, светл — ее, тепл — ее, ясн — ее, чит — ая, бег — ая* и пр. В результате, по формальным признакам слова группируются так:

краснота, — ты, — той и пр. *красн* — уха, — и, — ой и пр. *красн* — оватость, — и, — ью и проч.	1. Слова, изменяемые по *падежам.*

красн — ый, — ая, — ое
красн — оватый, — ая, — ое
красн — еющий, — ая, — ее
красн — евший, — ая, — ее

2. Слова с *родовым согласованием, склоняемые.*

красен, красна, красно.
красн — ел, — а, — о
по — *красн* — ел, а, — о

3. Слова с *родовым согласованием, несклоняемые.*

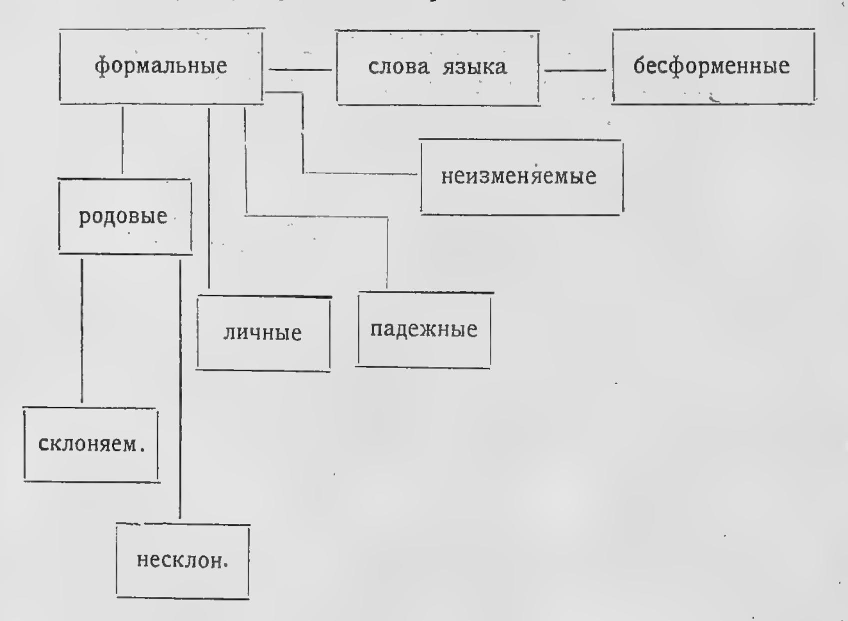
красн — ею, — ешь, — ет и пр.
красн — ей, — ейте
по — *красн* — ею, — ешь и пр.

4. Слова спрягаемые (личная форма глагола).

красн — о, — ее
красн — ея
красн — евши
красн — ев
красн — еть.

5. Неизменяемые с различными *словообразовательными частями.*

Графически это распределение слов по формальным признакам можно изобразить следующим образом:



Так получаются основные морфологические разряды:

I. Слова *формальные, изменяемые*:

а) Слова *склоняемые* (падежные) — имена существительные, падежные местоимения — *я, ты.* Местоимения *он, она, оно*, хотя и принадлежат по форме к *родовым словам*, должны быть отнесены в этот разряд слов; во-первых, потому что

тесно связаны в нашем сознании с формами *я, ты,* а во-вторых, потому что они подобно другим *личным местоимениям* обозначают *предметные* представления, являются *носителями* признаков и в этом отношении чрезвычайно близки к *именам существительным.* Сюда же относятся все количественные *числительные*, за исключением один, два. Последние изменяются в родовом отношении: *одна, одно, два, две.*

б) Слова с формами словоизменения по родам: имя прилагательное, причастие, местоимения — *мой, твой, наш, ваш* и т. д., числительные порядковые: *первый, второй, третий* и т. д.; этот класс должен подразделиться на две категории слов: *склоняемые (добрый, доброго, доброму* и т. д) и *несклоняемые* слова с *предикативным согласованием* (*чист,* -а -о; *весел,* -а, -о; *читал,* -а, -о).

в) Слова *спрягаемые* — глагол (личная форма).

II. Слова *формальные, неизменяемые* (т.-е. с разными формами словообразования).

а) наречие со степенью сравнения — *бело, белее*; *ясно, яснее* и т. д.; б) деепричастие и в) неопределенная форма глагола (инфинитив).

III. Слова *бесформенные, неизменяемые*:

а) наречия, б) предлоги, союзы, междометия.

Эта классификация принадлежит акад. Фортунатову.

Предлоги и союзы в морфологии не изучаются. Они изучаются в соответствующих отделах синтаксиса как слова, *управляющие* тем или иным падежом имени существительного (предлоги) и как слова-*связки* (союзы).

Что касается *междометий,* то их нельзя отнести к *словам* в строгом смысле этого слова. Они являются знаками душевных состояний, а не представлений; вот почему не должны изучаться в грамматике.

Из изложенного ясно, что старые грамматические категории слов находятся в коренном противоречии с формальными.

При этом необходимо заметить, что безукоризненной формальной классификации слов нет и не может быть. Отдельные классы слов взаимно перекрещиваются, попадают в промежуточное положение. За последнее время в научной литературе довольно часто стали раздаваться голоса против исключения из формальной классификации так называемых «бесформенных слов», в роде *пальто, какаду, бац, трах* и пр. В этом случае беспорядочно смешиваются вместе *формальный* и *синтактический* принцип классификации. Бесформенные слова могут быть распределены по грамматическим разрядам не сами по себе, а только по своей *синтактической* роли, которую они выполняют в грамматически организованной речи, напр. во

фразе: «на гвозде висело хорошее *пальто*». Благодаря своей синтактической роли слово *пальто* осознается нами в этой фразе, как подлежащее (заместитель именит. падежа), точно так же, как слово *хвать* или *бац* являются глаголами не сами по себе, а только по своей синтактической роли, как *заместители* глагольных форм (лица), — напр.: «*хвать* друга камнем в лоб»[1].

В учении школьной грамматики об имени существительном можно указать очень много неправильностей. Ограничимся важнейшими. Разделение склонений на твердые и мягкие — плод явного недоразумения. Окончания у тех и других склонений одинаковы. Это легко обнаружить следующим сопоставлением:

стол — конь
стол-а — конь-а
стол-у — конь-у
стол-ом — конь-ом и пр.

Классификация имен существительных в школьных грамматиках обычно очень произвольна. Особенность склонения имен существительных заключается в том, что отдельные классы имен существительных потерпели значительные изменения, сблизились между собою, подпали под взаимное влияние. История русского языка обнаруживает, что из *шести* типов славянского склонения в русском языке сохранились в более или менее полном виде *(относительно)* лишь основы на *о* (типа *волк)*, основы на *а* (типа *жена)* и до известной степени, главным образом в именах женского рода, основы на *и* (типа *кисть)*. Остальные два типа сохранили лишь отдельные формы и флексии, проникшие в склонение трех уцелевших групп. С этой стороны интересно, напр., слово *церковь*, склонявшееся ранее по типу склонений на *у* (долгое) и подпавшее затем под сильное влияние основ на *а*. Неправильно называется *падежом* звательная форма имен существительных и т. д. Не выдерживает критики деление имен существительных на *увеличительные, уменьшительные, уничижительные, ласкательные* и пр. Один из грамматистов находит даже имена существительные *презрительные* и целый ряд других. И в самом деле, почему бы им не быть, — это логический вывод из принципа классификации.

Имя прилагательное обычно определяется, так же как и имя существительное, главным образом, не с формальной, а с логической стороны. По определению школьной грамматики имя прилагательное — название *качества* предмета. В действитель-

---

[1] Ср., напр., статью П. Черных — «Несколько замечаний относительно т. н. наблюдений над языком в новой школе». (Труды госуд. Иркутского университета. 1925 г., вып. IX).

ности, качество, правда, в несколько иных оттенках, выражается не только именем прилагательным, но и именем существительным (напр. *белизна, желтизна, краснота, зелень, бледность* и пр.) и глаголом (*белею, желтею, краснею, розовею).*

С формальной стороны, слова с родовым *словоизменением* составляют класс имен прилагательных. При таком определении, конечно, окажутся излишними отдельные части речи в виде местоимения, числительного, причастия. Напр., так называемые *относительные* местоимения вроде *мой, твой, наш, ваш* и пр. могут всецело влиться в категорию прилагательных. По признаку словоизменения эти слова совершенно тождественны со словами *хороший, добрый, злой* и пр. То же можно повторить и о числительных порядковых. Таким образом, в состав *родовых* слов должны войти следующие логические категории слов: имя прилагательное (*добрый, желтый, чистый*), местоимения с родовым словоизменением (*согласуемые*) — *мой, наш, этот, тот, который* и пр., числительные — *один, одна, одно, первый, второй* и т. д., т.-е. также обладающие родовым словоизменением; причастие, в роде *бегающий, ходивший, играющий* и пр.

Не выдерживает, конечно, критики деление имен прилагательных на качественные, относительные, увеличительные, уменьшительные и пр. по указанному уже выше основанию.

Главным признаком так называемых относительных прилагательных школьная грамматика считает отсутствие у них *степеней сравнения*. Но у прилагательных *северный, южный, восточный, западный, дальний, близкий* есть степени сравнения.

Кстати о степенях сравнения. Из степеней сравнения имена прилагательные в русском языке сохранили только превосходную степень. Сравнительная степень потеряла формальные признаки прилагательного, превратившись в неизменяемое слово, напр., *лучше, хуже, дальше, ближе*, т.-е. перешло в наречие.

В самом деле, нет никакого различия между наречием и сравнительной степенью прилагательных в предложении: «еще более, еще лучше блестят при месяце толпы хат», «положение Николая становилось все хуже и хуже». Что касается присоединения к прилагательным причастных форм глагола, то в необходимости этого убеждают факты истории языка. Большинство прилагательных обнаруживает свое глагольное происхождение. Среди прилагательных есть значительная промежуточная группа, которая с одинаковым правом может быть отнесена и к причастным формам глагола и к имени прилагательному. Таковы прилагательные: *печеный, вареный, жареный, вареный, кислый, тухлый* и проч.

Глагол школьные учебники обычно определяют как *название действия*. Но глагол может выражать не только действие, но и качество предмета: *белел* снег, *желтеет* рожь и пр. Так называемое неопределенное наклонение оказывается чрезвычайно близким с психологической стороны к имени существительному,

настолько близко примыкая к последнему, что часть ученых выделяет неопределенное наклонение в особую грамматическую категорию, тем более, что «неопределенное наклонение» с исторической точки зрения имеет на это некоторые права (Буслаев, Некрасов, Грунский, Будде, Пешковский, Бузук). С формальной стороны глаголом могут быть названы слова, обладающие словоизменением и словообразованием по лицам, числам, временам и наклонениям.

В школьном учении о глаголе, так же как и по отношению к другим, уже рассмотренным категориям слов, чрезвычайно много донаучных представлений.

Напр., школьная грамматика особенно много уделяет внимания залогу. Но что такое залог? В чем заключаются признаки залогов? Школьная грамматика отвечает, что признак залога — в направлении действия, вернее в указании, на что действие, выражаемое глаголом, направлено. Если оно заключено в самом действующем предмете — подлежащем, перед нами действительный залог, напр.: «пишу, читаю без лампады». Если подлежащее испытывает действие со стороны другого предмета, — страдательный залог: «дрова изрублены» и пр. Но такого сорта оттенков в речи может быть сколько угодно. Удивительно ли, что по вопросу о залогах существуют самые разнообразные учения; в одной грамматике учат, что в русском языке три залога: действительный, страдательный, средний; в другой — пять, прибавляя к вышеназванным еще возвратный и взаимный, а в некоторых насчитывают даже семь залоговых оттенков. С равным правом можно насчитать таких оттенков и 12 и 13 и вообще сколько угодно.

По отношению к залогам даже академические словари вносили невероятную путаницу; так, напр., в академическом словаре изд. 1898 г. действительными залогами названы: аплодировать, благовестить к обедне, бросать камнем, намекать, наседать, надтреснуть, ко мне нашло много гостей, я не дослышу, он ему норовит и пр. под самыми разнообразными падежами, тогда как по учению о действительном залоге необходимейшим признаком его является винительный падеж.

Нашуметь, накричать, набалагурить, натормошить — действительные залоги, угомониться — возвратный, а уходиться — общий; беситься, божиться, нагнаиваться, нашататься — возвратные, надеяться — также возвратный, а напиваться — общий.

«Если это не острота, не намек на общую слабость, то что же это такое?» — восклицал в свое время знаток русского языка Даль.

А между тем с формальной точки зрения, единственно возможной в вопросах языка и не приводящей к подобного рода измышлениям, дело разрешается крайне просто. Акад. Фортунатов совершенно верно указывает, что если вникнуть в формальные признаки, отличающие одни глаголы от других,

то они распадутся всего на **два** класса, а не на 5, 7 и пр.: 1-й класс — с частицей *-ся*, 2-й — без этой частицы. Их можно назвать как угодно, дело не в названии. Первые акад. Фортунатов предлагал назвать возвратными, вторые — невозвратными.

Так же небезупречно в школьных грамматиках учение о *наклонении*.

Прежде всего, в так называемом *неопределенном* наклонении совсем нет признаков наклонения, а сослагательное (условное) наклонение с формальной точки зрения представляет собой причастие прошедшего времени с остатками вспомогательного глагола: я хотел бы, я прочитал бы и пр.

По существу в русском глаголе есть только одно наклонение — изъявительное, но традиция, вслед за латинской и греческой грамматикой, все еще выискивает в русском языке несуществующие языковые категории.

Неопределенное наклонение, как это непреложно устанавливают факты истории языка (см., напр., исследования Овсянико-Куликовского, Потебни), — глагольное имя существительное, потерявшее в отдельных индо-европейских языках свою флективность. Если обратиться к примерам живой речи в роде: «остерегайся ходить быстро», «любишь кататься—люби и саночки возить» и пр., — можно без труда убедиться в справедливости этого утверждения.

С формально синтактической стороны инфинитив является в предложении, как и наречие, примыкающим словом к другим словам.

Что касается остальных категорий слов, существовавших в прежних логических грамматиках в роде *местоимения, имени числительного*, то, как это указано выше, их существование совершенно излишне. Это не формальные, а логические, смысловые категории.

В самом деле, только историческая традиция и особенности в склонении заставляли создавать для местоимения особую грамматическую категорию. С точки же зрения синтактической, с точки зрения роли каждого слова в акте речи-мысли между личными местоимениями и существительными нет никакой разницы: обе категории слов имеют одно и то же значение — они могут быть только подлежащим и дополнением. В предложениях: «Я пошел гулять» и «Иван пошел гулять», — «я» и «Иван» одинаково — подлежащие.

Отсюда ясно, что существование местоимений в качестве особой части речи излишне. Часть местоимений прекрасно ассоциируется с именами прилагательными, часть отойдет к именам существительным. С морфологической и синтактической точек зрения для этого нет препятствий.

Еще меньше препятствий к подобному же раздроблению и уничтожению имени числительного. Такие числительные, как три, четыре, полтора и пр., могут быть свободно отнесены

по тем же соображениям, о которых говорилось выше, к именам существительным, а порядковые числительные, как уже отмечалось, ничем не отличаются от прилагательных.

Итак, основными морфологическими разрядами явятся следующие группы слов: 1) *падежные*, 2) *родовые*, 3) *личные*, 4) *неизменяемые*.

Но предложенная акад. Фортунатовым, конечно, не единственно возможная формальная научная классификация. Так, напр., если за основание деления взять формы слов, обозначающие *переменные*, т.-е. изменяющиеся во времени *признаки*, и признаки *постоянные*, то может быть получена следующая формальная классификация.

I. Формы, обозначающие постоянные признаки

1. Падежная форма — *стол, окно, дом* — носители признаков (имя существительное);

2. Родовое согласование — *добрая мать, желтый лист* — признаки предметов (имя прилагательное);

3. Наречие — *весело, веселее, черно, чернее, вчерне* и т. д. — признаки признаков.

II. Формы, обозначающие переменные признаки

1. Личная форма — *читаю, пишу*; окончание — *у* обозначает переменный признак с указанием лица, терпящего изменение (глагол);

2. Предикативное согласование — *читал, носил, читала, носила* — тот же признак в *прошедшем* времени — его суффикс *л*, присоединяемый к глагольной основе, за ним следует *родовое* окончание: *читал, читала, читало* и *чист, чиста, чисто;*

3. Родовые слова — *бегающий, бегавший, читающий, читавший* — суффиксы — *йущ, вш* — обозначают переменные признаки предметов в их *временном* возникновении (причастие);

4. Деепричастия — *бегая, бегавши*; *читая, читавши* — суффиксы *йа, вши* обозначают переменные признаки признаков в их временном возникновении;

5. Инфинитив — читать, нести, печь; суффиксы инфинитива: *т', ти, ч', чи* — обозначают переменный признак без отношения *ко времени возникновения* и его носителю.

Слова, обозначающие переменные признаки, можно назвать глагольными в широком смысле. При такой классификации можно получить следующие формальные разряды слов: 1) имя существительное, 2) имя прилагательное, 3) глагол (в широком значении), 4) наречие.

Если за основу классификации принять формальные признаки *связи* с другими словами в предложении, т.-е. формы *согласо-*

вания, управления и *примыкания,* можно получить следующие группы слов:

1. Независимый именительный падеж (*мальчик* читает, *книга* лежит, *окно* раскрыто).

2. Косвенный падеж (у мальчика, к окну, за столом);

3. Личная форма (читаю, пишу, вижу).

4. Предикативное согласование (мальчик *бледен,* мальчик *болен,* мальчик *лежал*).

5. Склоняемые родовые слова (*бегающий* мальчик, *старый* дуб).

6. Примыкающие, нефлективные слова: инфинитив, наречие и деепричастие.

Смысловое распределение слов должно производиться отдельно от подобной морфологической классификации. Так слова могут быть распределены по тем представлениям, которые они называют: *зрительные* представления: *краснеть, краснею, краснота, красно, дом, он* и пр.; *звуковые*: *звенеть, звонок, стук, грохотал, звенящий*; *обонятельные*: *прелый, душистый*; *двигательные*: *бац!, бегающий, беглец, движение* и пр.

В школьных грамматиках синтаксис является совершенно оторванным от морфологии (по школьной терминологии — этимологии). Разделение это крайне вредно с педагогической точки зрения: оно приучает смотреть на синтактические явления, как на нечто совершенно отличное от морфологических явлений в жизни языка. Наоборот, синтаксис (учение о формах сочетаний слов в предложении) совершенно не отделим от морфологии, и изучать синтаксис, не считаясь с морфологическими признаками, совершенно невозможно. При изучении синтактического значения каждой категории слов, еще яснее выступают основные морфологические группы, обнаруживается, что каждая морфологическая группа слов имеет совершенно особое, ей только свойственное синтактическое значение.

Этого нельзя сказать про школьный синтаксис. Оторванность школьного синтаксиса от морфологии привела к совершенно нелепым построениям, исключениям и домыслам. В самом деле, разве не нелепо положение школьного синтаксиса, в котором каждая морфологическая категория может играть решительно все синтактические роли? Так, напр., имя существительное может выступать в роли подлежащего, дополнения, определения, обстоятельства и сказуемого; в таком же положении в школьном синтаксисе глагол, прилагательное, не говоря уже о словах, не имеющих совершенно морфологических признаков (бесформенных). Бесформенные слова в школьном синтаксисе также играют синтактическую роль. Напр., в строфе Пушкина: «Далече грянуло ура» — бесформенное слово *ура* рассматривается подлежащим. Это уже тупик, из которого школьный синтаксис может выпутаться только с помощью научной грамматики.

В чем основная причина всех этих ошибок школьного синтаксиса? В той ложной предпосылке, которая легла в основание логической грамматики. Грамматические и логические явления школьная грамматика считает совершенно тождественными, и до тех пор, пока не будет разрушено это совершенно неверное допущение старограмматиков, нечего и думать о правильном построении грамматики русского языка.

Язык и логика, как это уже отмечалось выше,—две совершенно несовместимые вещи: они только похожи. Язык, как явление психо-физической природы человека, подчиняется своим собственным законам, иногда совершенно противоположным логике.

Вот почему на язык нельзя смотреть как на материал для логических упражнений, и совершенно справедливо проф. Фортунатов указывает, что при грамматическом разборе любого текста приходится постоянно убеждаться в непригодности грамматической теории, излагаемой логической школой. Напр., в рамки школьной теории при всем желании нельзя втиснуть такие предложения, как «пожар», «хорошая погода». «А чего только стоит пресловутое учение о *сокращении* придаточных предложений, как будто бы, действительно, в языке можно что-то произвольно сократить» (Фортунатов — его статья в «Трудах I съезда преподавателей русского языка в кадетских корпусах»). Еще Потебня признал этот термин совершенно недопустимым. «Он обязан своим происхождением ошибочной теории, что если логическому суждению соответствует не предложение, а член предложения, то это произошло лишь вследствие некоторого помрачения закона (суждение и предложение), который некогда господствовал во всей силе. Одно из двух: или известный отрывок есть предложение, и тогда он заключает в себе личный глагол, хотя бы и опущенный, или он не есть предложение, а только его часть» [1].

Таким же произвольным учением школьного синтаксиса нужно признать учение о так называемых *слитных* предложениях. Термин указывает на *слитие*, слияние предложений. «Не говоря уже о том», — говорит по поводу этих предложений проф. Д. Н. Кудрявский, — «что предполагаемое слияние предложений ничем не может быть доказано, оно мало вероятно, а главное вовсе не объясняет ничего в строе этих предложений, а скорее напоминает невинное логическое упражнение, нежели грамматический разбор. По крайней мере мы с одинаковым успехом можем доказать, что предложение «я съел два бутерброда с икрой и три пирожка с капустой» тоже состоит из двух предложений: «я съел два бутерброда с икрой» и «я съел три пирожка с капустой». Можно даже увлечься этим занятием и, сообразив, что сразу два бутерброда нельзя было есть,

---

[1] Потебня. — «Из записок по русской грамматике». Х. 1889 г., стр. 118.

разделить и их на два предложения по одному на каждый и то же проделать с тремя пирожками с капустой. Тогда мы получим слитное предложение из пяти простых» [1].

Синтаксис должен быть заново пересмотрен по тем вехам, которые впервые были точно сформулированы в русской науке гениальным ученым, проф. Потебней. Он внес в русскую науку учение немецкого ученого Штейнталя о психологическом значении частей речи. Нет необходимости для целей нашей работы останавливаться на подробностях этого учения; достаточно лишь указать, что формы слов получили в свете этой теории удивительно точное объяснение. Каждая форма оказывается носительницей определенных синтактических функций; так, форма глагола воспроизводит признак, создаваемый деятельностью предмета; форма прилагательного — признак, заложенный в природе предмета; форма существительного — самый предмет; форма причастия — признак, создаваемый деятельностью предмета и в то же время заложенный в его природе; форма наречия — признак признака предмета.

Школьный синтаксис определяет предложение как мысль, выраженную словами. Центр тяжести при этом определении лежит в мысли, как таковой, а совсем не в том, чем должен заниматься синтаксис, вовсе не в формах сочетаний слов в предложения.

С этой точки зрения, определение предложения должно быть изменено так, чтобы этим определением подчеркивалась важность для грамматического предложения слова, материала, из которого создается предложение. Вопрос *что* должен быть заменен вопросом *как*.

Школьный синтаксис принято начинать с так называемого «синтаксиса простого предложения». «В обычном школьном учении о простом предложении мы встречаемся с такой невыразимой путаницей в определениях, что едва ли нашлось бы два учителя, которые друг другу за так называемый синтактический разбор поставили бы отметку больше трех» (см., напр., названную выше статью Фортунатова).

Предложение логическая грамматика разбивает на следующие части: подлежащее, сказуемое, определение, дополнение и обстоятельство.

Что такое сказуемое? Сказуемым называется то, что говорится о подлежащем, — учит логическая грамматика. Казалось бы, что в предложении: «Россия — страна, в которой большая часть населения — земледельцы», сказуемым будет вторая часть предложения, начиная со слов: «страна»... и т. д. Но не тут-то было. Оказывается, что это неверно.

Научная грамматика определяет сказуемое иначе. Для научной грамматики сказуемое прежде всего — слово, главным при-

[1] Кудрявский. — «Введение в языковедение», стр. 122 и след.

знаком которого является глагольная личная форма, напр.: «нужда пляшет, нужда скачет, нужда песенки поет».

Сказуемое всегда выражается глаголом и притом только в личной форме. По учению же логической грамматики сказуемое может быть выражено всякой склоняемой и даже несклоняемой частью речи в соединении со вспомогательным глаголом, а иногда и без него.

Ту же картину полной неясности, отсутствия отчетливости можно отметить и в учении о подлежащем. То, о чем говорится в предложении, называется подлежащим, — учит нас школьная грамматика. Но в предложениях «топором рубят» и «в коридоре сквозит» слова «топором» и «в коридоре» вовсе не подлежащие.

Подлежащее в предложении — слово, к которому относится целиком все содержание личного глагола — сказуемого со всеми его определениями и словами, примыкающими к нему (Пешковский). Подлежащее — грамматический деятель в предложении. Подлежащим может быть только независимое слово, с которым связывается личная форма глагола, т.-е. имя существительное или заменяющее его слово в именительном независимом падеже. В функции подлежащего может выступать и имя прилагательное в качестве его заместителя. Напр., «больной лежит». Слово «больной» в этом предложении — подлежащее.

Надо вспомнить, что между именем существительным и прилагательным существует тесная связь. Некогда род прилагательных перешел в имена существительные, взяв на себя всю силу рядом стоящих существительных. Иногда происхождение подобных существительных обнаруживается только историей языка. Мы говорим теперь: горничная, булочная, сапожная и совсем не видим в этих словах прежних прилагательных, перешедших в разряд имен существительных, но еще совсем недавно наши предки говорили: булочная лавка, горничная девушка, столовая комната — напр., у С. Т. Аксакова.

В таких предложениях, как «больной лежит», слово «больной» прилагательное является заместителем имени существительного. Имя прилагательное, заменяющее существительное, всегда стоит одно, без сопровождающего его существительного. В предложении «битый небитого везет» битый и небитого—тоже прилагательные, заменяющие существительное и выступающие поэтому в роли подлежащего и дополнения. Но достаточно лишь к этим прилагательным прибавить имя существительное, согласованное с ним в роде, числе и падеже, как эти слова немедленно же станут выполнять функции определения. «Битый человек небитого везет».

Теперь о второстепенных членах предложения: определении, дополнении и обстоятельстве.

Определением школьный синтаксис считает слова, отвечающие на вопросы: *какой, который, чей, сколько.* Но форма

вопроса совершенно не предрешает формы ответа. Напр., «Какой нос?» — «Нос крючком». «Какая шуба?» — «С барашковым воротником».

С формальной точки зрения, определением должна быть названа такая форма слова, которая согласована с другим словом и к нему примыкает. Таким словом может быть только прилагательное. Напр., «как молоком обмытые, стоят сады вишневые».

Дополнением в школьной грамматике называют слова, отвечающие на вопросы косвенных падежей. Формальная грамматика дополняет это определение указанием на то, что дополнением может быть назван всякий падеж, зависящий от предлога. Дополнение — косвенный, зависимый падеж имени существительного. Имя прилагательное может выступать в этой роли только в случае замены существительного, когда оно употреблено *самостоятельно* без связи с определяемым существительным, напр., в предложении: «От *ликующих*, праздно *болтающих*, *обагряющих* руки в крови, уведи меня в стан *погибающих* за великое дело любви».

Совершенно свободно может быть удалено из грамматики деление дополнений на прямые и косвенные. Они ничего не прибавляют для понимания речи.

Обстоятельственными словами называются те слова в предложении, которые показывают, при каких обстоятельствах или условиях совершается действие. Они отвечают на вопросы: где, как, каким образом и пр. Таково определение обстоятельственных слов в нашей школьной грамматике.

В этом определении отсутствует указание на то, какая же часть речи может быть обстоятельством. Обстоятельством может быть любое слово по школьной грамматике, лишь бы оно отвечало на вопросы обстоятельств. Спрашивается, на каком же основании при совершенно одинаковом *предлоге* и *падеже* обстоятельства получаются разные; напр., в предложении: «попал в капкан» — «в капкан» обстоятельство места, а «попал в беду» — как разобрать? Почему, наконец, «на ветке» и проч. примеры — обстоятельства? Чем они отличаются от дополнений? Почему этот косвенный падеж, т.-е. дополнение, каким-то таинственным образом превращается в обстоятельственное слово? На эти вопросы логическая грамматика не дает решительно никакого ответа.

Обстоятельство может выражаться только *наречием*, учит в противоположность логической грамматике — научная.

Подводя итоги, мы можем представить себе весь синтаксис простого предложения в следующей таблице проф. Кудрявского (см. его статью «Школьная и научная грамматика»).

1. Сказуемое — глагол в личной форме.
2. Подлежащее — именительный пад. имени существительного.
3. Определение — имя прилагательное.

4. Дополнение — косвенный падеж имени существительного.
5. Обстоятельство — наречие.

Так просты и несложны основы научного синтаксиса.

В учении школьной грамматики о синтаксисе сложного предложения необходимо прежде всего остановиться на запутанном определении придаточного предложения: тут и подлежащие (?) и сказуемые (?) придаточные предложения, определительные, дополнительные, обстоятельственные (места, времени, следствия, причины и т. д.). Все эти предложения определяются на основании тех вопросов, которые задает главное предложение придаточному, вроде: когда? каким образом? где? и проч. Напр.: «Люблю грозу в начале мая, когда весенний первый гром, как бы резвяся и играя, грохочет в небе голубом» (Тютчев). В учении о сложном предложении школьная грамматика снова обращает внимание учащихся не на то, на что бы следовало. Снова она задает вопросы, не имеющие ничего общего с языком. Логические схемы не разъясняли законов языка в учении о простом предложении, не разъясняют ничего и в вопросе сложного предложения. Удивительно ли, что уроки русского языка (синтаксиса), особенно, когда дело касалось «сложного» предложения, превращались, да и сейчас еще часто превращаются, в сплошную пытку для учащихся. Синтактический «разбор» сложного предложения зависит от усмотрения буквально каждого преподавателя и автору этой работы не раз приходилось присутствовать при спорах преподавателей русского языка по поводу «разбора» какого-нибудь предложения, вроде: «Я знаю, что ты читаешь книги». Один усиленно защищал свою точку зрения, что это предложение придаточное *дополнительное*, а другой, что это придаточное *подлежащее*.

Самые споры подобного характера становятся совершенно нелепыми, если мы вспомним, что к грамматическим явлениям можно прилагать только вопрос о том, как выражена мысль, а не вопрос *что* выражено мыслью. Формальная грамматика под термином «сложное предложение» обобщает явления в области сочетания предложений в более крупные синтактические единицы.

С этой точки зрения термин «сложное предложение», конечно, не состоятелен, так как называет несколько предложений одним. Проф. Овсянико-Куликовский в своих трудах по грамматике предлагает заменить термин «сложное предложение» термином «синтактическое целое» и этим избежать неправильного внушения, будто бы «сложное предложение» состоит из одного только предложения. «Но и этот термин», — говорит Пешковский, — «не без греха; он гораздо шире, чем то, что им должно обозначаться. Ведь и отдельное предложение есть «синтактическое целое» и даже гораздо более целое, чем «сложное предложение». Прикрепляя термин «синтактическое целое» к «сложным предложениям», мы тем самым лишаемся

очень ценного общего термина, необходимого при сравнении отдельных синтактических целых между собой»[1]. Таким образом Пешковский стоит на точке зрения сохранения прежнего термина, конечно, с известными поправками. Спор о самом названии, конечно, не меняет отношения к тому, что мы привыкли обозначать термином «сложное предложение».

Сложным предложением. в научной грамматике называют особый тип соединения предложений в более сложные синтактические единицы. Соединение это происходит путем союзов, наречий, местоименных прилагательных (который, чей, сколько) и пр. Напр.: «Я тот, которому внимала ты в полуночной тишине» (Лермонтов).

За последнее время учение о подчинении и о сочинении предложений признается очень спорным, и едва ли есть необходимость говорить в школе о *сочинении* и *подчинении*. Между этими типами нельзя провести сколько-нибудь резкой грани (см., напр., работу проф. *Петерсона* «Синтаксис русского языка»).

Грамматика и орфография

Из предшествующего изложения должно быть понятно, что орфография не может приобретаться на основах грамматики. Грамматика имеет дело не с *письменным* «языком», а с языком *живым*. Всякая попытка построить преподавание орфографии на грамматике (понимая последнюю в научном смысле) поведет только к разрушению орфографических представлений. Так, напр., при изучении фонетики необходимо фонетическое письмо, а главное правило методики орфографии заключается в том, что ученик ни в коем случае не должен быть поставлен перед двойным письменным образом слова; в этом же случае двойной образ обязательно появится: *пайу* — звуковое равно орфографическому — *пою*, *люблю* орфографическое — *льубльу* звуковому и т. д. Таким образом, научная грамматика может только осложнить и затормозить дело обучения правописанию.

Пора, наконец, осознать, что грамматика не научит писать — цель ее гораздо *значительнее* и *выше*. Орфография — наполовину дело навыка, познается гораздо легче *автоматическим путем*, путем частого упражнения зрительных и двигательных центров головного мозга, т.-е., главным образом, *чтением и списыванием*[2]. На ряду с этим необходимо отметить, что ко-

[1] Пешковский. — «Русский синтаксис в научном освещении». Изд. II. М. 1919 г., стр. 438.

[2] В основу этой главы положены следующие статьи автора: «К вопросу о преподавании родного яз. в новой школе» «Вестн. Просв.» (Чита) 1921 № I—VII, «Школьная и научная грамматика» — приложение к работе «Новая грамматика русского яз.» (Чита, 1923). (Во втором и третьем издании этой книги (Ленинград, 1925 и 1926) статья носит название «Научные основы школьной грамматики»). Цитат из этих статей нигде не оговариваю.

ординирование грамматики и орфографии должно обязательно осуществляться в школе. Целый ряд орфографических навыков, особенно орфографические навыки, основанные на морфологическом начале, от такого взаимодействия орфографии и грамматики только выиграют.

ЛИТЕРАТУРА

Пешковский, А. М. Школьная и научная грамматика. М. 1920. — Его же. Русский синтаксис в научном освещении. М. 1919. — Бельчиков и Шапиро. Грамматика в школе для взрослых. — Булаховский, Л. А. Опыт схемы учебника русского языка. «Путь Просв.» 1923, II. — Афанасьев, П. О. Русский язык в школе. П. 1924. — Будде, Е. Ф. Основы методологии русского языкознания. Каз., 1917.

Из ранее напечатанной литературы необходимо отметить:

Кудрявский, Д. Н. Школьная и научная грамматика. М. 1914. — Алферов. Современные споры о грамматике. «Вестн. Воспит.» 1910, V. — Сланский. Грамматика, как она есть и как должна бы быть. Спб., 1887. — Срезневский. Об изучении родного языка. Изд. Акад. Наук, том IX и отд. — Будде, Е. Ф. Грамматика русского яз. в средней школе «Р. Шк.» 1901, III. — Браиловский. К реформе школьной грамматики. «Пед. Обозр.» 1903, IV. — Кульман. Методика русского языка. Спб., 1913. — Овсянико-Куликовский. Синтаксис русского языка. Спб., 1907. — Будде, Е. Ф. Основы синтаксиса русского яз. Каз., 1914.— Богородицкий, В. А. Общий курс русской грамматики. Каз., 1914.— Прекрасный и очень подробный обзор эволюции грамматики в школе дан также в работе проф. Н. С. Державина „Основы методики русского яз. (П. 1917 и новое издание).

II. Методы изучения языка в школе

Цель изучения языка в школе

Современная научно-педагогическая мысль, как это видно из предшествующей главы, строго разграничивает явления живого языка от явлений письменно-графических или орфографии. Можно научиться правильно писать и говорить, не обращаясь при этом к услугам грамматики. Но если грамматика не отвечает практическим требованиям, то не проще ли совсем исключить ее из числа школьных предметов? Быть может, она не только не нужна, но и совершенно бесполезна? Иными словами, в чем же тогда заключается главнейшая цель преподавания грамматики?

Этой целью может и должен стать язык сам по себе, как выражение социальной жизни народа, как *живая, творческая* деятельность. Школа обязана культивировать у учащихся вкус к языку, то чувство, которое немцы очень удачно называют *чувством языка*, т.-е. учащиеся должны любить свой родной язык. А любить язык, это значит прежде всего отдавать себе отчет в том, что согласно и что несогласно с духом языка.

В этой работе над анализом языка самое важное и ценное— не те знания, которые при этом получаются, — они могут быть очень элементарны, — сколько лабораторная работа ученика, доступный для него процесс научной мысли, анализ фактов живой речи. В этом анализе изощряется мысль, ученик производит в высшей степени ценную в научном отношении работу.

Занятия грамматикой с этой стороны и с этой целью необходимы не меньше, чем занятия ботаникой, физикой, химией и пр. Они дают об одной из групп явлений природы известную сумму знаний, необходимых для всякого образованного человека. Грамматические наблюдения тем-то и важны и интересны в школе, что на этом всем доступном материале можно с неменьшим успехом, чем на уроках биологии, ботаники или физиологии, демонстрировать проявление таких законов, как борьба за существование, естественный подбор, зарождение, жизнь и смерть и т. д.

В какой же мере школьная грамматика должна быть сближена с научной? По этсму вопросу существует три основных

точки зрения: 1) научная грамматика должна быть осуществлена в школе в полной мере; 2) школьная грамматика должна быть приближена к научной, должна стать «наукообразной», хотя бы и наивной, но не погрешающей против основ науки о языке и 3) школьная грамматика должна быть элементарно-практической, преследовать только практические цели обучения. Из них-то и надо исходить при решении вопроса, что преподавать в школе.

Современная научная, психологическая точка зрения на явления языка, особенно в области синтаксиса, конечно, совершенно недоступна детям. Проф. Овсянико-Куликовский прав, указывая, что детей обучать хотя бы и наукообразному синтаксису — *педагогический абсурд*. Изучение синтаксиса в наукообразном виде возможно только в старших классах второй ступени, в младших же классах первой ступени совершенно достаточно, по мнению Овсянико-Куликовского, дать элементарные сведения о предложении и его частях, не гоняясь за точностью определений и выводов и только избегая явных ошибок. Такие элементарные сведения легко умещаются в курс морфологии.

Кроме того, наука еще и не сказала последнего слова о синтактических явлениях языка. Науке еще приходится отыскивать обоснования для большинства вопросов синтаксиса, и ясно, что при таких условиях только далеко не многое может быть сообщено учащимся.

В школе и обществе почему-то господствует убеждение, что грамматика русского языка должна дать ответы решительно на все вопросы, какие могут возникнуть при изучении такого сложного явления, как язык. Прекрасно отвечает такому мнению проф. Е. Ф. Будде: «Требовать от науки, чтобы она вам дала *все*, что вас интересует в живом языке, это значит не знать хода развития человеческих знаний, развития науки; это значит требовать чудес, которые могут быть вызваны только верой, а не наукой».

Достаточно, если учащиеся свободно научатся отличать *грамматические словосочетания* от *неграмматических*. Только грамматические сочетания могут быть изучены в учебнике. Грамматическим же словосочетанием называется такое, в котором *личной формой глагола* указано отношение сказуемого к именительному падежу (подлежащему). Понятно, что членораздельное выражение мысли при помощи звуков языка может быть и неграмматическим словосочетанием, т.-е. неграмматическим предложением. Мысль эластичнее языка, и мы постепенно привыкаем читать мысль в словосочетаниях таких, которые составлены *не грамматически*, т.-е. не согласно с найденными категориями грамматики. «Но ведь надо помнить», — говорит проф. Будде, — «что и нет надобности искать *везде* предложений, где даже их и нет для грамматики, как науки о языке. Неграмматических сочетаний может быть так много,

и в живой речи они могут быть так разнообразны, что их и невозможно подвести под определенные виды и типы».

«Дайте в учебнике *нормы*, дайте детям типы грамматически построенной речи»,— говорит проф. Будде,— «приучите их к этим нормам, *приучите* их наблюдать за *отклонениями* от этих норм и отличать эти отклонения, и вы убедитесь, что они получат надежный *критерий* и сами будут по привычке держаться этих норм и этого критерия в своих речах, сочинениях и разговорах» [1].

Элементарно-практическая точка зрения на язык выдвинута была в свое время проф. Кульманом и нашла выражение в его методике и учебнике по русскому языку. Точка зрения проф. Кульмана тогда же вызвала сильные возражения со стороны проф. Щербы и Сакулина.

В самом деле, практические, утилитарные цели низводят грамматические наблюдения до роли какого-то придатка к орфографии. При таком отношении к языку совершенно ускользает язык сам по себе, его жизнь, его психология, поскольку она проявляется в языковом творчестве. Заслуга проф. Кульмана, однако, в том, что он сделал попытки реформы школьной грамматики на формальных основах, оживил школьный учебник, несколько реформировал его содержание.

Новые программы ГУС'а отводят систематическому курсу грамматики третий и четвертый года обучения в школе I ступени. Этим вопрос о месте грамматики в школе решается в определенном смысле. Необходимо, однако, отметить, что в методической литературе не раз высказывалось мнение о том, что изучение грамматики русского языка рациональнее перенести из младших возрастных групп в старшие. В таком смысле высказывался, напр., еще в 1903 г. акад. Фортунатов. В последнее время по данному вопросу высказывались Ф. В. Каминский и В. Стратен [2]. Главное препятствие в осуществлении грамматических наблюдений в школе первой ступени можно видеть в том, что дети вообще не способны к логизации, к научному обобщению, которое, главным образом, культивируется при занятиях грамматическими наблюдениями. Индукция у детей всегда случайна и частична, — следовательно, она будет нецелесообразной, непродуктивной, не имеющей смысла и очень трудной для детей. Отсюда убеждение этих методистов в том, что грамматику дети должны усвоить практически, бессознательно накопляя ее материал. Теория же языка должна быть перенесена в старшие классы, где возможно будет действительное и систематическое наблюдение над языком. Младший же

---

[1] Будде, Е.—«Элементы истории русского языка» (Журнал М. Н. П 1916 г. П., стр. 165).

[2] Стратен, В.—«Место преподавания грамматики в школе». (Сборн. «Родной язык в школе», 1924 г., IV кн.).

возраст должен заниматься накоплением материала для научного изучения языка в будущем.

Место грамматических наблюдений в комплексных программах ГУС'а

Объяснительная записка к новым комплексным программам устанавливает объем, содержание и метод грамматических занятий в школе.

«Новая методика»,—говорится в объяснительной записке,—«уделяет значительное внимание так назыв. наблюдению над языком (грамматика), подходя к этому наблюдению с точки зрения научной — введение в звуки, форму, смысл и словосочетания речи, развития чутья к речи и понимание ее жизни». (Программы, стр. 111).

Новые программы поступают методически в высшей степени правильно и осмотрительно, отличая грамматические наблюдения от орфографических навыков: объяснительная записка отчетливо проводит это различие (см. стр. 113 и 114, Отдел III — Наблюдения над языком и IV — Правописание). Стало быть и для новой школы грамматические наблюдения существуют и, как совершенно правильно указал один из методистов программы ГУС'а, «в общем учли те лингвистические и методические достижения в этой области за последние годы, которые и дали возможность плодотворной организации изучения языка в школе, равно как удержали и самый термин «наблюдения над языком», пущенный в оборот со времени Всероссийского съезда словесников в Москве (1916—1917 гг.)».

Мало того, в объяснительной записке к программам есть, наконец, и совершенно определенное и категорическое указание на направление этого «грамматического наблюдения» в школе; программы рекомендуют в области морфологии проводить решительную формальную точку зрения. К сожалению, необходимо отметить, что намечаемая программой морфологическая классификация слов очень неправильна. Объяснительная записка предлагает делить слова языка по признаку *изменяемости* (видимо «словоизменения»). Таким образом, получаются два основные разряда слов: а) изменяемые и б) неизменяемые. Во втором разряде — неизменяемых слов в таком случае должны оказаться слова *бесформенные,* не имеющие форм словообразования: *здесь, куда, домой, при, от* и пр., а это не оговорено ни в программе, ни в объяснительной записке. Класс изменяемых слов объяснительная записка делит на следующие разряды: *склоняющиеся, спрягающиеся* слова, *склоняющиеся* и *изменяющиеся* по родам. В последний класс слов не попадут, очевидно, слова, имеющие только родовое изменение: *чист, чиста, чисто, ясен, ясно, ясна, болен, больна, больно, читал, возил, носил* и пр.

Необходимо расшифровать термин *спрягающиеся* слова: т.-е. входит или не входит в состав этого термина прошедшее время, которое некоторые из современных методистов пытаются поместить в разряд слов с родовым изменением: *читал,* -а, -о,; *думал,* -а, -о, и пр. (см., напр., учебник Абакумова). Неудачны термины *спрягающиеся, склоняющиеся, изменяющиеся,* в которых чувствуется намек на самодеятельность, самостоятельность, на *способность* слова изменяться по форме. Такой «способности» у слов лингвистика не знает.

Очень жаль, что «объяснительная записка» не сделала крайне необходимого конкретного указания на то, что одно только наблюдение над современным состоянием языка, без применения историко-сравнительного метода, не может объяснить многих очень интересных языковых фактов, с которыми встречается учащийся и на которые он невольно обращает внимание, напр., *межа* и *между, окно* и *окон, лёд* и *льда,* но *мёд — мёда,* полногласие, старое смягчение, такие любопытные факты, как четыре *шага,* но пять *шагов* и пр., не говоря уже о целом ряде морфологических фактов, вроде утраты прошедших времен, падежей, двойственного числа; в соответствующем месте можно было бы объяснить происхождение прошедшего времени, деепричастия, наречия и т. д.

В самом перечислении знаний и навыков по родному языку есть также несомненные ошибки. Так, напр., на 113 стр. в расшифровании объема наблюдений над языком на третьем году обучения *согласные* звуки русского языка оказываются способными нести на себе ударение. Таких случаев в русском языке не наблюдалось: носителями ударения в русском языке являются только *гласные,* а не согласные звуки. В перечислении изменений *членов предложения* почему-то пропущены личные изменения. (В данном случае, очевидно, мыслится уже другая классификация — синтактическая). В наблюдении над языком на 4-м году обучения в число неизменяемых слов попали *причастия,* т.-е. слова *с родовым изменением* — склоняемые и несклоняемые (бегающий, радующийся и пр.). Связь слов в словосочетаниях почему-то рассматривается только со стороны управления и согласования, без всякого упоминания о третьем типе — примыкании.

Очень ошибочно, к сожалению, и то определение языка, которое принято в «объяснительной записке»: «язык, как *средство* (курсив мой В. М.) выражения мысли и чувства, переживаний и восприятий, конечно, должен играть весьма важную роль в трудовой школе, но не главную и не самодовлеющую, как в старой школе с ее книжно-словесным методом» (Программы, стр. 106). В этом определении обычная, очень крупная ошибка, заключающаяся в подмене *сущности* явления *целью.* Ошибочность этого определения очень легко вскрыть, если сделать попытку определить подобным же образом другие такие же

органы человеческого тела; ведь никто не говорит: ноги—*средство* передвижения; уши—*средство* слуха, глаза—*средство* зрения, нос—*средство* обоняния и только по отношению к языку почему-то такое определение признается законным. Несомненно, необходимо было подчеркнуть *органичность* языка, как явления психофизической природы человека. Научное сознание видит в языке, прежде всего, *орган* социального общения, подчиняющийся общим биологическим законам. Язык не может быть средством еще и потому, что всякое *средство* предполагает *сознательное* употребление, между тем как язык—явление, наполовину протекающее в подсознательной области, он—бессознательное орудие оформления самой мысли; недаром в сфере языка такое большое место занимает закон *аналогии* [1].

Но как бы то ни было, «грамматические наблюдения» получили свое место в комплексной программе, при чем в объеме, совершенно достаточном для целей трудовой школы.

Планирование наблюдений над языком в школе I ступени

Возникает вопрос, как же связать эти грамматические наблюдения с темами комплексных программ ГУС'а? Возможно ли производить грамматические наблюдения на материале комплекса, не превратятся ли при этом «грамматические наблюдения» в искусственный механический придаток, не будут ли притянуты за волосы? Слишком прямолинейное и категорическое понимание принципа комплексности всегда приводит к предметобоязни, к устранению таких занятий, которые отзываются некоторой «предметностью», как занятия по математике или языку. Нельзя ни в коем случае смешивать предметы школьного преподавания со специфическими научными методами. «Наблюдения над языком»—это элементарное применение лингвистического научного метода в школе, с педагогическими целями.

Не все ли равно, на каком языковом материале будут производиться грамматические наблюдения? Важно только, чтобы эти наблюдения были правильно организованы. В известной степени грамматические наблюдения будут связаны и с орфографическими навыками и с работами по развитию речи, но при этом учитель не должен ни на минуту упускать из виду

---

[1] Такой же взгляд на это место объяснительной записки высказывает и очень авторитетный современный методист П. О. Афанасьев в назв. книге: «Методическая записка выражает обычную, ходячую в популярном представлении точку зрения на язык. Современная лингвистика расценивает такое представление, как далеко не полное. Эта точка зрения должна быть существенно дополнена в том отношении, что язык не просто только передатчик выработанной каким-то путем и сформировавшейся мысли, но он организатор понятий, орудие оформления самой мысли, составная часть нашего мышления» (стр. 6 и 7).

ту основную цель, которую он преследует в данный момент урока, т.-е. производит ли он с детьми грамматические наблюдения, или добивается от учащихся орфографической грамотности, или учит их правильно излагать свои мысли на письме. В зависимости от цели изменяются соответствующим образом и педагогические методы и приемы. Смешивать же все эти разнородные по целям занятия в одну общую бесформенную кучу совершенно недопустимо и вредно. Все перечисленные выше моменты работы должны находиться не в смешении, не в рабском подчинении друг другу, а только во взаимодействии.

Возьмем в качестве примера несколько комплексных тем из третьего и четвертого года обучения. В области наблюдений над языком в третьем году обучения программа намечает следующие занятия. Наблюдения над гласными, наблюдения над согласными, твердыми и мягкими, шипящие звуки и пр. Звонкие и глухие согласные (*б-п, в-ф* и т. д.). Наблюдения над предложением и соотношением его членов (окончание, предлог). Изменение членов предложения, склонение (род, число, падеж). Спряжение (время, лицо, число). Имя существительное, имя прилагательное, глагол (местоимения и числительные распределяются по существительным и прилагательным). (Программы, стр. 113).

При планировании грамматических занятий на третьем году обучения возникает прежде всего вопрос о количестве времени, потребном для осуществления приведенной выше программы. Самая последовательность в грамматических наблюдениях может быть та же, так как грамматический материал очень удачно спланирован в программе ГУС'а по степени возрастающей сложности. Предположим, что на наблюдения над языком потребуется в течение года около 20 часов. Далее уже сравнительно не трудно разбить вопросы программы на месячные и недельные задания. Остается разбросать материал программы по темам комплексов, намеченных для изучения в школе. Сделать это не трудно, потому что, как уже указывалось выше, грамматические наблюдения могут быть осуществлены на любом дидактически ценном материале. Иногда грамматические наблюдения придется связать с колонкой «природа», иногда с колонкой «труд», иногда с колонкой «общество». Так, напр., наблюдения в области гласных и согласных звуков, над работой и устройством речевого аппарата легче и естественнее всего связать с изучением жизни и строения человеческого тела, с работой человека при дыхании. Такая тема, как празднование Октябрьской революции, может быть естественным путем связана с изготовлением плакатов с лозунгами и призывами. Какой богатый материал дают эти лозунги для изучения восклицательной и вопросительной интонации и для укрепления навыков в расстановке этих знаков препинания!

Вот примеры: «Да здравствует союз рабочих и крестьян!» «Советам, Советам вся власть над землей!» «За российским Октябрем в пламени восстаний рождается мировой Октябрь!» «Привет угнетенным народам всего мира, ведущим революционную борьбу с капиталистами!»

Знакомство с именем существительным, его склонением может быть произведено на материале комплексной темы «Производство нашего города». В одной из школ наблюдения над изменением имен существительных были связаны с обработкой материала, полученного после экскурсии на кожевенный завод.

«Вот *кожа*. Эта *кожа* — сырец, недубленая. Это—обработанная *кожа*, дубленая. Из *кожи* шьют сапоги, ботинки, туфли. *Кожа* годится на изготовление седел, сбруй, ранцев, портфелей и т. д. На заводе изготовили за год 3000 *кож*. Диван обит *кожей*. Напишите сочинение о *коже*».

Для наблюдения над спряжением громадный материал может дать обследование деревни, крестьянского двора, изучение ремесла, отхожего промысла и т. д. При обследовании деревни городскими школьниками, нельзя пройти мимо вопроса связи города с деревней. Почему же нельзя осуществить ознакомление с глаголом на стихотворении Тихомирова «Мы с тобой родные братья», в котором есть такие строчки:

Я *кую*, ты *пашешь* поле —
Оба мы трудом *живем*,
Оба *рвемся* к светлой доле,
С бою каждый шаг *берем*
и т. д.

Правда, такая работа для учителя тяжела в силу своей необычности: надо думать над каждым звеном своей работы, искать литературный материал, использовать материал экскурсии, надо напряженно работать, а времени подчас немного для этой работы... Но теперь делать это легче, чем раньше, на первых порах осуществления комплексной системы. Теперь уже появляются пособия и руководства, учитель окружен хрестоматиями, приспособленными для его работы.

Таким же образом планируется работа по грамматике и на других годах обучения. На четвертом году обучения понятие о составе слова—корне, приставке, окончании, суффиксе,—может быть, например, дано при разработке темы «пути сообщения». Сопоставление таких слов, как *радио*, или сокращенных телеграфных слов ВЦИК, Наркомпрос, Узу и т. д. дадут представление о словах формальных и бесформенных, о составных словах, напр., путешествие, пароход, паровоз, теплоход и т. д.

Примерное распределение грамматического материала по годам и комплексам

Как уже выше отмечалось, систематические наблюдения над языком ведутся на третьем и четвертом году обучения I ступени. Примерное распределение грамматического материала для третьего года обучения рисуется в следующем виде.

1-ая тема. — «Летняя трудовая жизнь деревни, условия и организация труда и участие детей в летнем с.-х. труде» (с 1-го октября по 4-ое ноября).

При прохождении этой темы можно, напр., наметить следующие вопросы: Чем занимается население летом. Основные с.-х. работы, и где они производятся. Гигиенические условия труда. Какими болезнями летом болеет население. Причины заболеваний и недомоганий.

При прохождении данной комплексной темы можно производить следующие наблюдения над языком: наблюдение над гласными звуками: *и*, *э*, *а*, *у*, *о*; ударение и его роль; согласные твердые и мягкие, глухие и звонкие; согласные шипящие.

2-ая тема. «Октябрьская революция» (с 5 по 10 ноября).

Наблюдения над языком: в связи с изготовлением плакатов с лозунгами об Октябрьской революции наблюдение над вопросительной и восклицательной интонацией. Логическое ударение.

3-ья тема. «Хозяйство нашей деревни и района» (с 10 ноября по 30 декабря).

В связи с изучением хозяйства деревни ведутся наблюдения над звуками, обозначенными буквами: *е*, *ю*, *я* после согласных, над звуком *й* после гласных (сарай); первые понятия о словах родовых, падежных и личных; их роль в речи. Склонение имен существительных.

4-ая тема. План проведения зимних каникул и итоги зимних каникул.

Наблюдений над языком при осуществлении этой темы не ведется.

5-ая тема. «Проведение недели траура» (с 13 по 25 января).

Продолжение наблюдений над склонением имен существительных.

6-ая тема. «Хозяйство округа» (с 24 января по 15 февраля).

Склонение слов типа: кость, лошадь, время, семя. Склонение местоименных и счетных существительных.

7-ая тема. «Хозяйство данного района, как часть хозяйства СССР, и перспективы его развития» (с 16 февраля по 6 марта).

Наблюдения над изменением родовых слов: слова с падежным изменением (аттрибутивное прилагательное) и слова без падежного изменения (предикативное прилагательное).

8-ая тема. «Местное хозяйство, его нужды и задачи» (с 6 марта по 28 апреля).

Наблюдения над личным словоизменением. Спряжение глаголов.

Наблюдение над составом слов: основа и окончание.

Неизменяемые формальные слова: наречие, степени сравнения.

9-ая тема. «Международный день трудящихся» (с 29 апр. по 2 мая).

Составление и рисование лозунгов и плакатов.

Для четвертого года обучения распределение грамматического материала можно представить в следующем виде.

1-ая. тема. «Летняя трудовая жизнь деревни» (с 1 по 10 октября).

Изменяемые части речи: группировка их по формам словоизменения.

2-ая тема. «Основные отрасли производства, производственные районы и экономические центры СССР» (с 10 октября по 22 ноября).

Словообразование, состав слова: слова простые и сложные; корень, суффикс, приставка, флексия, семейство слов.

3-ья тема. «Октябрьская революция» (с 5 по 8 ноября).

Составление лозунгов и плакатов.

4-ая тема. «Основные отрасли хозяйства, управление и политическое устройство СССР» (с 20 ноября по 1 января).

Значение падежных слов. Значение глагольных слов.

5-ая тема. «Неделя траура» (с 11 по 23 января).

Наблюдения над интонацией, отыскивание логических центров речи в связи с драматической игрой учащихся.

6-ая тема. «Небо и земля» (с 24 января по 15 февраля).

Наблюдение над строением речи. Согласование, управление, примыкание.

7-ая тема. «Основные отрасли мирового хозяйства, место СССР в системе мирового хозяйства» (с 16 февраля по 6 марта).

Наблюдения над интонацией при точке, запятой, двоеточии.

Дальнейшая работа по родному языку на четвертом году обучения носит характер подведения итогов произведенным за год наблюдениям. (При составлении примерного распределения грамматического материала я опирался, главным образом, на знакомый мне опыт сибирских школ, нашедший выражение в «Сибирском варианте программы ГУС‘а“. Новосибирск, 1926).

Планирование работы по грамматическим наблюдениям можно выразить в такой, напр., схеме:

Тема комплекса	Подтемы	Что наблюдать	Материал для наблюдений	Работы, связанные с наблюдением	Методы занятий
Наш край.	Машина в сельском хозяйстве.	Повелительное наклонение глагола.	Стихотворение Рыбацкого «Песня кузнеца».	Написать рассказ о работе на мельнице с применением повелительного наклонения.	Лабораторный урок.

Вопросы планирования вообще трудно отделить от метода занятий. Ниже в связи с лабораторным методом занятий будет дано еще несколько примеров планирования грамматических занятий в комплексе.

Связь грамматических наблюдений с материалом комплекса не может представить никаких затруднений на практике. Наоборот, она в высшей степени полезна, так как связывает грамматические наблюдения с основными проблемами комплексных программ.

«Наблюдения, начинающиеся и заканчивающиеся в себе самих без отношения к проблемам и вопросам, жизненным для личного опыта учеников, так же вредны, как и *сообщения словесных знаний»*, — говорит Соколов, и с этими словами нельзя не согласиться [1].

Эта работа совершается не путем организации особых занятий, а в связи с общей работой в школе и в частности в связи с развитием речи. «Предметом наблюдения являются в первую очередь собственная письменная и устная речь детей, речь местного населения, а дальше уже — книжки, деловая речь и речь художественная» [2].

Лабораторный (исследовательский) метод изучения языка

Грамматические наблюдения будут иметь ценность в школе только в том случае, если они будут правильно организованы. А организовать эти наблюдения правильно, значит поставить ученика в положение наблюдателя, принужденного итти само-

[1] Соколов, М. Н. — «Методы комплексного преподавания». М. 1924 г

[2] Программы Наркомпроса. Объяснительная записка. Стр. 111.

стоятельным путем. Только в этом случае, действительно, он совершит ценную и для него самого и для окружающих работу.

Методика постановки грамматических наблюдений в школе еще дело совершенно новое. Один из лучших современных методистов совершенно правильно отмечает, что грамматика для школы—наука совершенно новая, в ней никогда не преподававшаяся: «Методики этой науки, конечно, не существует. При таких условиях требовать от одного человека и даже от одного поколения создать всю методику — безумно» [1].

Грамматические *наблюдения* очень легко могут быть организованы на основе школьной исследовательской работы. Учащиеся должны наблюдать языковые факты и на основе этого наблюдения путем самостоятельной умственной работы притти к выводу, к установлению языкового закона.

Научная работа начинается с *наблюдения* языковых фактов. Наблюденные факты ставят перед исследователем ряд вопросов. Исследователь желает разрешить эти вопросы и с этой целью строит ряд предположений, гипотез, догадок. Каждое предположение исследуется, т.-е. необходимо проследить, насколько данное предположение согласуется со всеми наблюдаемыми фактами, насколько оно связывается с фактами, ранее нам известными, не противоречит ли оно в какой-либо части прежнему достоверному знанию. Если догадка исследователя не выдерживает такой проверки, он ее отбрасывает, выдвигает новую догадку и опять нащупывает ее правильность. В большинстве случаев этот процесс построения и проверки предположений происходит в сознании очень быстро, так что исследователь не отдает себе ясного отчета последовательности собственного мышления, но тем не менее этот процесс всегда имеет место, ибо «догадаться» о чем-нибудь — это значит выбрать из возможных предположений наиболее вероятное, выдерживающее критическую проверку.

Логический процесс, происходящий при применении исследовательского метода, может быть разбит на следующие отдельные моменты, которыми характеризуется всякое *индуктивное* мышление, идущее от конкретного факта:

1) наблюдение и постановка вопросов;
2) построение предположительных решений;
3) исследование предположительных решений и выбор одного из них, как наиболее вероятного;
4) проверка гипотезы и ее окончательное утверждение.

Исследовательская работа, это — путь от наблюдения к выводу, при чем в основу наблюдения должно быть обязательно положено самостоятельное знакомство учащихся с определенными конкретными фактами или явлениями.

---

[1] Пешковский, А. — «Краткие планы уроков по грамматике». М. 1923 г.

Научное мышление и школьная исследовательская работа протекают по одним и тем же путям. Выше, в главе о принципах построения комплексных программ ГУС'а, уже отмечалось, что умственный процесс у ребенка протекает по тем же путям, что и исследовательская деятельность ученого. Но сходство только в общих линиях этого процесса, а не в деталях. Школьник оперирует с немногочисленными конкретными фактами и его выводы и построения по необходимости будут очень элементарны.

Таким образом, при работе исследовательским методом надо прежде всего научить ребенка самостоятельно наблюдать и изучать факты — не чужие слова и книжки, но подлинные, достоверные факты окружающей ребенка жизни. Помимо этого, необходимо приучить и приохотить ученика к фиксации этих наблюдений в виде описания, рисунка, модели, чертежа и т. д. Выводы, конечно, должны быть самостоятельны, не подсказаны и не навязаны исследователю-школьнику.

В результате такой работы учащийся получит некоторый запас элементарных обобщений. Это и есть то знание, которого должен добиться у ребенка учитель, и притом знание *точное*, опирающееся на конкретный материал, и *прочное*, потому что оно добыто самостоятельным трудом ученика.

План такого лабораторного урока намечался еще профессором Н. Кульманом; по его мнению, всякий урок грамматики должен заключать в себе следующие основные элементы:

1) подготовительную беседу и следующее за ней наблюдение над той или другой группой фактов, относящихся к данной задаче;

2) вывод из этих наблюдений;

3) подбор учениками примеров, иллюстрирующих данный вывод;

4) разбор текста, применение приобретенного знания на практике;

5) соответствующая письменная работа, в качестве *фиксации* произведенного в классе наблюдения. Выводы при этом учащиеся должны делать самостоятельно. Подготовительная беседа должна быть краткой, чтобы не ослабить внимания учащихся. Самые наблюдения при этом производятся путем вопросов. Вопросы должны быть содержательны, ясны, точны, определенны и необходимы [1].

Самым главным моментом школьного исследования следует считать *наблюдения* над языком, вывод же из анализа не всегда обязателен.

Какой же материал следует класть в основу грамматического анализа? Допустимы или нет придуманные, неживые примеры? Для грамматических выводов нельзя отрицательно относиться к примерам, придуманным ради случая, специально для организации данного наблюдения. Наоборот, использование

---

[1] Кульман — «Методика русского языка». П., 1914 г., стр. 111.

литературных образцов, читаемых в классе в целях грамматических наблюдений, должно производиться с очень большой осторожностью. Некоторые методисты, как, напр., профессор Грунский, считают подобное использование совершенно недопустимым, так как грамматический анализ способен только уничтожить то эстетическое впечатление, которое может вызвать само по себе художественное произведение. Особенно необходимо это подчеркнуть по отношению к небольшим лирическим стихотворениям, после чтения которых прямо-таки надо запрещать прибегать к грамматическому анализу [1].

Нужны ли вопросы?

В школьной практике при грамматическом анализе обычно употребляются различные вспомогательные вопросы. Так, подлежащее узнается по вопросу — кто, что? сказуемое — что делает? что с ним делается? дополнение — где, куда, откуда? определение — какой? чей? сколько? и пр. Вопросы такого рода в качестве методического *средства* — именно *средства*, а не *приема* — надо считать крайне вредными. Они в сущности сводят на - нет лабораторную работу учащихся. При чем в таких случаях *наблюдение?* Его попросту не будет. В этом отношении нельзя согласиться с проф. Е. Ф. Будде, который полагает, что «система вопросов, особенно при синтактическом анализе, остается единственно научно правильным приемом для определения синтактического отношения между предложениями» [2].

Вопросы оказались для учителя, по остроумному выражению проф. А. М. Пешковского, своего рода «пробковым поясом», на котором учитель смело (а иногда даже задорно) плавает по поверхности языка, не умея ни плавать, ни тем менее нырять в его глубины (что с поясом и невозможно). «И это учитель плаванья!» — восклицает А. М. Пешковский. По мнению проф. Пешковского, вопросы должны быть заменены удачной подстановкой или удачным экспериментированием. Так, напр., вместо распознавания падежей по вопросам, можно применить метод «фразного склонения» или подстановки:

У меня есть . . . . . . (имен. пад.).
У меня нет . . . . . . (родит. пад.).
Я иду к . . . . (дательн. пад.).
Я вижу . . . . (винит. пад.).
Я интересуюсь . . . . . (творит. пад.).
Я говорю о . . . . (предложн. пад.).

---

[1] Грунский — «Русский язык». Изв. Варш. университета, том X, стр. 52.

[2] Будде, Е. — «Вопросы методологии русского языкознания». Казань, 1917 г., стр. 75.

«Фразы эти подобраны так», — говорит А. М. Пешковский, — «чтобы по возможности избежать бессмыслицы и, кажется, кроме слова «я», в них можно вставить без особого насилия над речью всякое существительное» [1].

Лабораторный метод грамматических наблюдений и программы ГУС'а

Систематический курс грамматических наблюдений в школе I ступени приходится на третий и четвертый года обучения. Для третьего года основные темы следующие: человек, Октябрьская революция, наша деревня или наш город, город и деревня и, наконец, наш край. Для четвертого года комплексная программа намечает следующие темы: СССР, его производство, трудящиеся и их борьба, Октябрьская революция и ее мировое значение, небо и земля, день работницы, успехи сельского хозяйства, Первое мая.

Темы такого широкого охвата дают полную возможность осуществить грамматические наблюдения именно на материале этих тем и притом в строго систематическом виде.

Разумеется, такие темы, как «Наш город», «Наша деревня», при полном отсутствии краеведческих учебников и при полной невозможности и даже ненужности создавать их для отдельного города, а тем более села, вызовет к жизни совершенно новые формы работы в области грамматических наблюдений. Такой формой, очевидно, будет независимые от какого-бы то ни было учебника грамматики наблюдения над языком.

Такой независимой от предвзятого учебника формой работы является составление учебника грамматики, вернее, справочника по грамматике силами самих учащихся.

Самый лучший учебник грамматики — всегда мертвая книга. Даже если она в полной мере использует живой современный литературный материал и построена в полном соответствии с наукой о русском языке. За последнее время Госиздат выпустил целый ряд подобных учебников. Нельзя сказать, чтобы они были совершенно бесполезны. Если они в меньшей степени нужны детям, то они в значительной степени облегчают работу учителя, помогают учителю в правильной организации занятий по наблюдению живой речи. Так, напр., учебник Фридлянд и Шалыт построен на твердом научном базисе: материал в этом учебнике отражает современность и представляет большой интерес для учащихся. По такому учебнику наблюдения над языком могут быть очень хорошо организованы, но должного простора для самостоятельных научных изысканий и собственных научных выводов учащихся такой учебник не дает.

---

[1] Пешковский, А. — «Вопрос о вопросах» (Сборник «Родной язык в школе», 1924 г., кн. IV).

В нем автор занимает главное место. Это он произвел наблюдения, нашел нужную форму для своих выводов и приглашает ученика итти за собой. И ученику ничего не остается, как итти по готовой дороге.

Совершенно очевидно, что такой учебник, даже самый идеальный, всегда будет сковывать собственную пытливость ученика, будет отливать его наблюдения в форму составителя. Между тем более всего важен самый процесс научной работы, производимой учеником. Если для правильного изучения биологии и физики нужны соответствующим образом оборудованные кабинеты и лаборатории, в которых сосредоточены подлежащие наблюдению препараты и имеются нужные для этой цели приборы, то очевидно, что для наблюдений и экспериментов в области языка нужен известным образом собранный материал, расположенный в известном порядке и дающий максимальное количество тех фактов, на которых можно было бы построить соответствующие выводы. Иными словами, если нужна книга, то не учебник, а хрестоматия. Эту хрестоматию и могут составить сами дети.

Путь для такого составления может быть указан в общих чертах в таком виде: учитель сообщает детям тему урока, затем следуют наблюдения, материал для которых может быть или подобран учителем или составлен детьми в форме связного рассказа, статьи и т. д. После этого происходят наблюдения, которые затем закрепляются в виде того или иного вывода. Эти выводы должны быть сделаны самими учащимися.

Пусть, напр., темой одного из ближайших уроков по грамматике в третьей группе будут наблюдения над гласными. Предположим, что в это время прорабатывается комплексная тема: «Труд рабочего на протяжении дня». Урок может быть построен, напр., следующим образом: какие восклицания произносит молотобоец при работе: *ах, ох, ух, эх, ффу!* и пр. Выделить на этом материале необходимые для наблюдений гласные звуки не составит ни малейшего труда.

Еще пример. Предположим, что наблюдения над глаголом необходимо произвести на материале комплексной темы «Сельское хозяйство в нашем крае». На этой теме можно прекрасно организовать наблюдения. Крестьянский труд и отдых могут дать неисчерпаемый материал для грамматических наблюдений. В качестве примера приведем одну из страниц ученической работы, посвященной ознакомлению с прошедшим временем на подобном материале. (V Сов. шк. II ст., г. Иркутск, 1923—24 уч. год).

ЗА ПОЗДНЕЙ РАБОТОЙ

В избе слабо мигала керосиновая лампочка. Пахло гарью. На полатях храпел мужик. У дверей ворчала и слабо повизгивала собака. Не спала только старшая дочь. В ее руках равно-

мерно мелькала игла. Но вот и ее глаза закрылись. В лампе выгорел весь керосин, и она погасла. А в окно уже заглядывало синее утро».

мигает	мигала
пахнет	пахло
ворчит	ворчала
храпит	храпел
повизгивает . . .	повизгивала
спит	спал, спала
закрывает	закрывал
мелькает	мелькала
выгорает	выгорел
заглядывает . . .	заглядывало

Признаки прошедшего времени.
1) родовое (родовое sic!) слово,
2) несклоняемое слово.
3) суффикс *л*.

Вывод

Несклоняемое родовое слово с суффиксом *л* называется прошедшее время.

Такая форма работы очень легко соединяется с трудовыми процессами, с применением иллюстративного и графического метода. Тетрадка для грамматических наблюдений может быть соответствующим образом украшена. В одной школе дети назвали свой грамматический справочник «Наша книжка», нарисовали для нее красивые обложки [1].

Темой одного из первых уроков может явиться понятие о форме слова. В предварительной беседе, сопровожденной ручным трудом, легко можно выяснить, что формой вообще называется всякое изменение основного материала: из бумаги можно наделать коробки, рамки, пакеты, конверты и т. д. Самый материал не изменяется, а форма различная. Точно так же материал слова — *корень*, основная, вещественная формальная часть не изменяется, а приставки, суффиксы, префиксы изменяют корневое значение слова. После подобной вступительной беседы можно перейти к наблюдению формы слова. Под заголовком «Форма слова» дети пишут следующие столбцы слов:

чернила	краснота	желтый
черника	краснуха	желтизна
чернота	красноватый	желтеющий

---

[1] Малаховский, В. — «Как дети сами написали грамматику». Спб. «Пед. журнал», 1924, кн. 4-я.

черный	красноватость	желток
чернить	покраснеть	желтоватость
почернел	покрасневши	и пр.
черню	краснея	
чернилами		

Без труда, путем наблюдения устанавливается, что в этом ряде слов есть общая, сходная по звукам и по значению часть: *черн — красн — желт*. Эта общая часть — *корень*, а слова, у которых есть такая часть, могут быть названы корневыми или *формальными*.

Опыт составления грамматики силами самих учеников был произведен автором этой работы в одной из школ г. Иркутска (в 1923—24 г.). Вот несколько примеров построенной подобным образом работы.

Ознакомление со сказуемым: учитель записывает на доске следующий рассказ.

БЕЛКА

«У нас дома белка. Она свободно по комнатам, по мебели, хлеб, сахар, орехи и каждый раз, когда ей лишнее она по привычке еду. И куда только зверек не своих запасов».

Чтение этого рассказа вызвало взрыв веселья.

— Я знаю, чего здесь нехватает!—заявил один малыш. Поднялись нетерпеливые руки и наперебой стали придумывать пропущенные слова, восстановлять смысл фраз. Без труда было обнаружено, что это глагольные формы: живет, бегает, прыгает, ест, грызет и т. д. Самый термин *сказуемое* неожиданно осмыслился, стал ясным.

— Я знаю, почему эти слова называются *сказуемыми*! — подымает руку один из учеников.

— Ну, почему?

— Потому, что без них нет рассказа.

Этот вывод дети немедленно отметили в своей книжке.

Очень часто учитель пользовался следующим приемом. Те формы, которые ему обязательно нужно было ввести в урок, учитель перечислял в виде интересной стилистической задачи. С личной формой глагола дети, например, познакомились так. Учитель дал ряд глаголов в личной форме, связанных между собой ассоциацией, и предложил написать из этих слов рассказ. Так из глаголов — *желтеет, чернеются, белеет, синеет, печалит, стоит* и *тоскует* — был создан следующий рассказ. Каждая фраза устанавливалась всем классом, подвергалась всесторонней оценке и уже потом заносилась в книжку.

ОСЕНЬ

Осенью лес желтеет. Между редкими листьями чернеются голые стволы и ветви. По утрам на деревьях белеет иней. Небо синеет. Осенний вид печалит мой взор. Лес стоит угрюмый и как будто бы тоскует.

Как видно из приведенных примеров, грамматические наблюдения тесно переплетались со стилистическими упражнениями и с работой по развитию речи.

Формальное определение предложения без малейшего затруднения было получено следующим образом.

Дети записали в своей книжке два ряда слов:

Лес. Изба. Окно. Огонь. Ветер. Костер. Невод. Река. Рыба. Котелок. Ложка.

Плещется. Шумит. Рвется. Пылает. Дует. Гаснет. Раскрывается. Разваливается. Шелестит. Кипит. Ломается.

Для того, чтобы получить предложение из этих слов — пришлось соединить именительные падежи с личной формой глагола, соответствующей по смыслу.

«Лес шелестит. Изба разваливается. Окно раскрывается. Огонь гаснет. Ветер дует. Костер пылает. Невод рвется. Река шумит. Рыба плещется. Котелок кипит. Ложка ломается».

Вывод напрашивался сам собой:

Соединение глагола в личной форме с именем существительным в именительном падеже называется глагольным предложением.

Сделанный вывод дети иллюстрировали диаграммой:



Ознакомление с именем прилагательным было соединено с часом рассказа. Учитель рассказал детям всем, вероятно, известный миф о «золотом прикосновении» (в изложении Штоля):

Однажды греческий царь Мидас получил, по своему собственному желанию, от богов дар золотого прикосновения. Все, к чему он не прикасался, превращалось в чистое золото. Он умывается, а вода тяжелыми золотыми струями льется между его пальцев. Схватил ветку — ветка превратилась в золотую. Сначала это нравилось царю Мидасу, но потом наскучило. Он захотел есть. С необыкновенным аппетитом он схватил вилку,

воткнул ее в горячую картошку и положил в рот. О, ужас! Картошка превратилась в раскаленное золото и обожгла рот алчного царя. Царь заплакал, и слезы заструились по его лицу золотыми каплями. В ужасе, в отчаянии, он бросился к своей дочери и заплакал на ее плече. Этого прикосновения было довольно, чтобы дочь Мидаса почти мгновенно превратилась в золотую статую.

Этот рассказ дал возможность написать на доске следующий ряд слов:

золотая ветка	золотой занавес
золотая вилка	золотая капля
золотая картошка	золотое яблоко
золотая дочка	золотое лицо
золотой кувшин	золотое кольцо
золотой нож	золотой песок

В этом ряде слов без труда было найдено родовое изменение слова *золотой*. Конечно, уже совершенно нетрудным и второстепенным делом было придать подобным словам термин — «имя прилагательное».

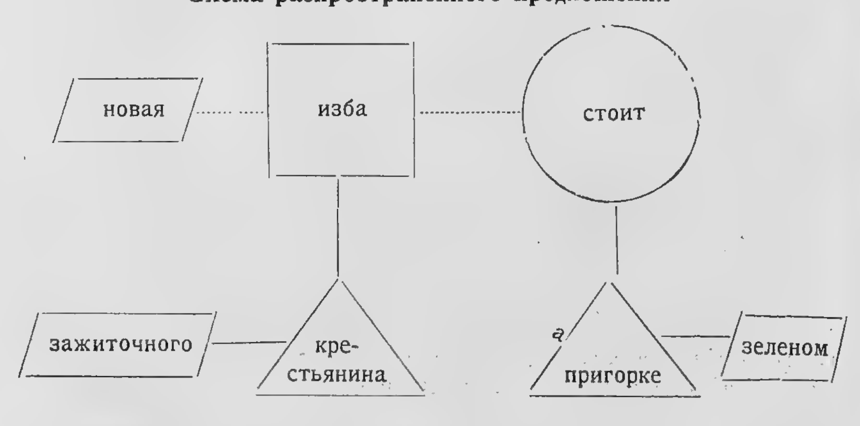
Уроки сопровождались, помимо фиксирования выводов в книжке, изготовлением диаграмм, таблиц и рисунков.

Так, например, вместо составления скучной таблицы склонения, класс общими усилиями изобразил падежное изменение слов в рисунках [1].

Дом стоит (рисунок). Сад у дома (рисунок). Огород перед домом (рисунок). Дорога к дому (рисунок). Комната в доме (рисунок). Увидели дом (рисунок).

Приведу примеры некоторых схем, иллюстрирующих наши выводы.

Схема распространенного предложения



[1] К сожалению, по техническим причинам невозможно воспроизвести подлинные рисунки детей.

Эта схема выполнена аппликацией. Подлежащее, как видно на рисунке, символизируется квадратом, сказуемое — кругом, дополнение — треугольником и определение — параллелограммом.

Схема примыкания

Эта схема требует некоторого пояснения. Диаграмма придумана самими детьми и должна по их мысли символизировать формальную связь между словами, известную под названием примыкания. Как забор примыкает к дому, так и слово «читать» примыкает к слову «хочу». Схеме нельзя отказать в известной доле остроумия.

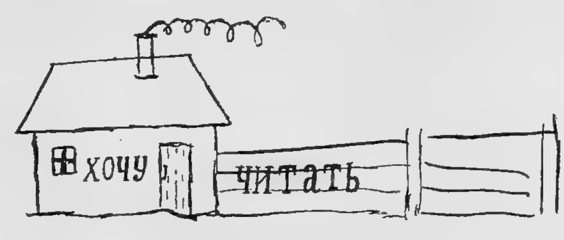


Рис. 4.

Грамматические наблюдения при таком построении урока органически вплетаются в содержание комплекса и, как нам кажется, нет никакой необходимости предоставлять грамматическим наблюдениям самостоятельность, отрывать их от комплекса.

ЛИТЕРАТУРА

По вопросу о преподавании грамматики необходимо познакомиться со следующими книгами: — Кульман, Н. Методика русского языка. Изд. 4-е. П. 1914 г. Глава III. — Афанасьев, П. О. Русский язык в трудовой школе. М. 1924. — Рыбникова, М. А. Изучение родного языка. (Заметки и задачи). Вып. I. Гос. Изд. 1921.—Бельчиков, Н. и Шапиро, А. Грамматика в школе для взрослых. Гос. Изд. 1923.— Плотников. Методическая трилогия, 1-я часть. Психологическая школа в языкознании и методика русского языка. Изд. 2-е. Курск, 1921 и целый ряд других. Подробную библиографию см. в книге Бельчикова и Шапиро, указанной выше. Полезно ознакомиться с рядом статей о преподавании грамматики в журнале «Родной язык в школе» за 1921—1924 г. Вопрос о грамматике в условиях комплексной системы затронут в таких работах, как статья Плотникова «Родной язык в комплексе на первой ступени обучения» (Сборник «Вопросы комплексного обучения в школе», под редакцией С. В. Иванова, П. П. Иорданского и И. С. Симонова, Ленинград, 1924 г.) — Афанасьева, П. О., «Русский язык в комплексной форме преподавания» (Госиздат 1924).

— Плотникова «Родной язык в комплексе». Курск, 1924; см. также книгу проф. Н. С. Державина Основы методики русского языка и литературы. П. 1917 и новые издания.

Лучшими учебниками новограмматического направления необходимо считать следующие книги: — Пешковский, А. М. Наш язык, ч. I и II. Гос. Изд. 1924 (есть специальные книжки для ученика и учителя). Очень близко по содержанию и плану подходит к книге А. М. Пешковского книга Фридлянд и Шалыт. Практическая грамматика русского языка, ч. I и II. Госиздат, 1925. Синтаксические явления изложены в книге Гиппиус, Синтаксис русского языка. М. 1924. Дудель Грамматика русского языка. Синтаксис. М. 1924. Следует указать очень ценный труд Шапиро Русский язык. М. 1926, проф. Ушакова, Миртова и др.

III. Элементы языковедения и истории русского языка в школе (старший курс русского языка)

Вопрос о введении в школу второй ступени старшего курса русского языка (элементы языковедения и истории русского языка) имеет уже свою поучительную историю. Он не раз ставился на педагогических съездах и совещаниях. Больше всего по данному вопросу высказывались представители университетских кафедр. Среди сторонников введения этого курса в школу необходимо отметить таких крупных русских ученых, как Срезневский, Фортунатов, Поржезинский, Карский, Кульбакин, Богородицкий, Будде, Ушаков и др.

Едва ли теперь ощущается необходимость, особенно после пламенной статьи акад. Шахматова, доказывать жизненность и глубочайшую важность этого курса для целей общего образования. Учащиеся не могут остаться с теми скудными сведениями о жизни языка, которые они получают при проработке элементарного курса русской грамматики в школе первой ступени. Язык, как орган социального общения, в новой школе должен стать предметом особенно тщательного изучения и пристального внимания: учащиеся должны отдавать отчет в таких вопросах языковедения, как происхождение языка, вопрос об отношении языка к мысли, изменяемости и эволюции языка и т. д.

Цели и задачи истории русского языка в школе

Между тем за последнее время делаются попытки построить описательную грамматику русского языка в школе так, чтобы при этом избежать совершенно ссылок на историю языка. Так, напр., учебник Фридлянд и Шалыт обращает внимание учащихся на формы прошедшего времени *нес, вез, несла, везла,* в которых признак прошедшего времени — суффикс *л* не удерживается в мужском роде, но не дает объяснения этому факту. Такое изучение, сводящееся к простому констатированию, без элементов истории языка, без осмысления одной из главнейших сторон жизни языка — его постоянной изменяемости, эволюции,— вряд ли достигнет цели. Такое изучение не будет научным. Попытки построить изучение языка, организовать «грамматические наблюдения», без исторических экскурсов, объясняющих

эти грамматические явления, совершенно ненаучны. Еще Герман Пауль заметил, что научное изучение языка может быть только историческим: «говорят, что есть, кроме исторического, какое-то другое научное изучение языка. Я должен возразить. То, что пытаются представить, как якобы научное и в то же время не историческое исследование языка, это — в основании не вполне научное изучение или по вине исследователя, или по характеру самого материала, избранного для изучения»[1].

В самом деле, возможно ли без обращения к истории языка уяснение таких форм, как *двоюродный, троюродный, двести, два шага, два села, две собаки.* Учащиеся должны понять и осмыслить такие явления, как *сто — сотня, день — дня, плетень — плетня.* Как понять без истории языка такие формы, как *мать — матери, сын — сыновья, племя — племени, пламя — пламени* и т. д. Обратить внимание учащихся на относительное сохранение прошлого в *живом, современном* языке — настоятельная необходимость. Это изучение и объяснение языка можно связать с широкими культурно-историческими экскурсами. Учащиеся узнают, что такие формы, как *глава* и *голова, берег — брег* принадлежат двум разным языкам, что такие слова, как *глава, освещение, осуществление, превращение, между, междометие* и пр., — чуждые исконному русскому языку формы.

Можно связать появление в русском языке таких слов, как басурман, кушак, ермолка, с целой полосой русской истории. С изучением первобытной культуры может быть связана интересная работа по восстановлению на основе данных языка, напр., быта древних славян, задолго до того момента, когда появилась о них первая достоверная историческая запись.

В каждом слове языка можно путем сопоставления, сравнения с родственными языками вскрывать своеобразные наросты, пласты, отложившиеся веками на первоначальной форме. В этой исследовательской работе лингвист пользуется тем же методом, что и археолог. Как палеонтолог, вскрывая геологические пласты земной поверхности, находит следы первобытной флоры и животного мира, так же точно поступает и лингвист, производя в языке подобные же, только лингвистические раскопки. Так, сопоставляя старославянское влък с литовским wiłkas, санскритским v_oṛkas, греч. λύκος, латинским lupus, можно воспроизвести индоевропейскую форму этого слова, звучащую приблизительно в виде: $*ulq^ua^os$; сравнивая русское волк, болгарское вълк, сербское вук, польское wilk, чешск. vlk и пр. — можно восстановить праславянскую форму этого слова, приблизительно в виде *vъlk. Таким методом можно вскрыть эти геологические пласты в языке. Для слова волк эти пласты выразятся в следующем виде: vlъkъ — *vъlkъ — *vьlkъs — *vьlkus —

---

[1] Paul. — Prinziepen der Sprachgeschichte, стр. 142.

*vьlkos и т. д. до праиндоевропейской формы этого слова в виде *ulq^u a^o s. (Излагаю по проф. Е. Ф. Будде — «История русского языка» Каз. 1913). Путем подобных сопоставлений становится возможным гипотетическое воспроизведение звуков и форм праиндоевропейского языка, общеславянского или праславянского, прарусского и, наконец, историческое изучение современных диалектов. Многие явления современного русского языка могут быть поняты и осмыслены только с помощью подобных исторических справок о прошлом состоянии русского языка.

Акад. Шахматов так представлял себе цели и задачи исторического изучения языка в школе: «Элементарный курс истории языка создаст почву для понимания самого языка и укажет точки опоры в той связи, которую он установит между фактами древнего языка и языка современного» [1].

Здесь нет необходимости давать подробного очерка языковедения и истории русского языка. Каждый преподаватель должен для этого обратиться к специальным лингвистическим трудам, но в целях иллюстрации основных положений главы полезно привести несколько примеров.

При изучении жизненных процессов языка, его эволюции, очень важно отдавать отчет в причинах этих изменений. Причины эти могут быть либо фонетическими (физиологическими), либо нефонетическими, основанными на законах психической ассоциации: в таких словах, как сон — сна, ледок — ледка, сынок — сынка, по́лка — по́лок, ло́дка — ло̀док, де́нь — дня̀ звуки *о* и *е* исчезают в родительном и других падежах. Обращение к фактам старославянского языка показывает, что в данном случае раньше существовали особые звуки, изображаемые в старославянской письменности ъ и ь: сънъ, съна, съноу, дьнь, дьню, дьнѣмъ. Исчезновение этих, очень кратких (иррациональных) гласных звуков происходило тогда, когда они находились в слабом, неударяемом положении; отсюда исчезновение *ъ* и *ь* в таких случаях, как дня, судка, плетня, сна и т. д. Но под ударением эти гласные в русском языке получили *полное* образование в слоге перед слогом с ь или ъ. Это—пример фонетического изменения звуков.

Другие причины изменения в случае лёд (стрсл. ледъ) — льда. В слове *лёд* иррационального гласного после л не было. В старом русском языке косвенные падежи этого слова звучали ледоу, ледом, как *меду, медом.* Очевидно, что здесь имелась другая причина изменений. Эта причина заключалась в том, что слово *лед* подпало под влияние таких изменений, как *сон, сна* по сходству. В обоих случаях *лед — льда* и *сон — сна* ударение переходит с основы на окончание, тогда как в слове мед — меда — меду оно остается неподвижным, на основе. В рус-

[1] Шахматов, А.—«К вопросу об историческом преподавании русского языка». «Р. Фил. Вестник», 1905 г., стр. 420.

ском литературном языке имеются формы — руке, ноге, руки, ноги, дороги, в украинском языке им соответствуют формы у руци, у нози, в белорусском — у дарозя. Здесь также два случая изменений: в украинском и белорусском — фонетическое, так как перед старым гласным *ѣ* и *и* (из прежнего дифтонга) — *г*, *к*, *х* переходили в передне-язычные зазубные свистящие: пророцѣ — пророци, доуси — доусѣ; в великорусском же *руки*, *руке*, *ноги*, *ноге* и пр. сказывается применение уже другого закона — психологического. Эти изменения происходили по аналогии с такими формами, как *ногою*, *рукою*, *ногам*, *рукам* и т. д. Ср., например, диалект. *спю*, *вертю* по аналогии *спишь*, *вертишь*, *спим*, *вертим* и т. д.

В современном литературном языке существуют формы *скамьёю*, *ступнёю*, *колеёю*, *овцою* и т. д. В слове *овцою* окончание ою — результат ф о н е т и ч е с к о г о   и з м е н е н и я: отвердение звука *ц* повлекло за собой переход *е* в *о*, но в словах скамьёю, ступнёю, колеёю (старо-русское скамьѩю) возникло под влиянием аналогии: водою, стопою, рукою, удою — повлияло на формы семьею и пр.

Еще один пример чрезвычайно любопытного случая применения психической ассоциации, исследованного акад. А. А. Шахматовым.

Имена существительные мужского рода во множественном числе имеют, как известно, две флексии — ы (и) и — а́: столы, доходы, сады, кони, верхи, плетни и пр. и: дома, города, профессора, учителя. Дома, города, профессора, учителя — формы не множественного, а двойственного числа. Почему же эти формы не распространились на такие слова, как *жиры*, *столы*, *слоги*, *роды* и т. д.?

Шахматов различает две категории таких сопротивляющихся слов: одни перетягивают ударение на окончание в именит. пад. множ. числа (ва́л — ва́ла — на валу́ — валы́); другие не перетягивают (дух — ду́ха — на духу́ — ду́хи). Слова первой категории — балы́, боры́, бои́, валы́, верхи́, весы́, долги́, дубы́ и т. д.

Среди этих слов Шахматов усматривает: 1) слова, не употребляющиеся при счете, как вещественные: меды, чаи, жиры и т. д., а потому никогда не употреблявшиеся в двойственном числе; 2) весы, духи и т. д., употреблявшиеся только во множественном (pluralia tantum); 3) слова новые — *шкапы*, *балы*, *попы*, вошедшие в русский язык уже после исчезновения двойственного числа; 4) слова книжные, церковнославянские или находящиеся под его влиянием, как, напр., дары, раи и т. д. А как известно, в церковнославянском множественное число на — а́ от имен муж. рода не употребляется; 5) слова *сады*, *чаны* и т. д., в которых Шахматов видит старые основы на — ъ, а в формах множ. числа которых правильные старые формы двойств. числа этих основ.

В словах второй категории, т.-е. в словах, не перетягивающих ударение на окончания, Шахматов видит: 1) слова книжные, как, напр., *до̀лы, гро̀бы, сло̀ги* и т. д., т.-е. слова, сопротивляющиеся влиянию форм на — *а* в силу своего церковного характера; 2) слова, обозначающие одушевленные предметы, как, напр., во́лки, бе́сы, ду́хи и т. д. Эти именительные падежи Шахматов признает потомками иной формы, чем та, которая дала форма на — *ы* (и) в прочих случаях; 3) слова во́лосы, зу́бы, ро́ги, хле́бы, бо́ки, в которых эти формы имеют особый, индивидуализирующий оттенок значения по сравнению с их дублетами — *волоса* (и *волосья*), *зубы, рога, хлеба, бока.* (Шахматов, А. А. «Очерк современного русского литературного языка». Курс, читанный в Спб. университете в 1911—1912 акад. году).

Из приведенных выше примеров видно, что «табличное», «инвентарное» представление о языке (фактическая грамматика) не есть еще грамматика научная.

В научную она может превратиться лишь тогда, когда она будет не только *описывать* и *констатировать* факты, но и давать этим фактам объяснение. Объяснение же этих грамматических фактов возможно лишь при посредстве исторического и диалектологического изучения языка. Мало этого, понимать жизненные процессы языка можно лишь при присоединении данных *психологии:* отсюда необходимость привлекать при изучении языка и данные психологии речи, элементы введения в языковедение.

Историческая грамматика — необходимый составной элемент и научного образования и практического применения в известных пределах в школе II ступени. Очистить школьное преподавание от загромождающего его сора, накопленного столетиями, сможет лишь тот педагог, который ознакомился с наукой о языке в достаточном для этого объеме.

Это научное изучение языка возможно только в старшем возрасте школы. Проф. Ф. И. Буслаев еще в 1844 году в своей книге «О преподавании отечественного языка» совершенно определенно высказался в том смысле, что на высшей ступени грамматика является наукой: здесь уже выступает на первый план сравнительное и историческое языкознание в связи с изучением древне-русской и современной литературы. Той же позиции держится и Алферов («Родной язык в средней школе»)

Доводы против истории языка в школе

Против введения в курс второй ступени такой сложной дисциплины, как история русского языка и языковедение, обычно выставляются два возражения: 1) этот курс очень сложен и труден для юношества по своей отвлеченности и 2) для осуществления этого курса нет достаточно подготовленных препо-

давателей. Что касается первого возражения, то дело здесь отнюдь не в самом содержании курса, сколько в его методической проработке. История русского языка в ее элементах не труднее других предметов преподавания, вроде обществоведения, физики, математики и т. д. Наоборот, этот курс может быть превращен в очень интересный предмет при условии, что учитель будет заниматься при этом не установлением номенклатуры и отвлеченной схоластикой в виде бесконечного анализа спряжений и склонений, а обратит, главным образом, внимание на широкое культурно-историческое освещение фактов истории русского языка. Учащиеся с большим интересом производят исследования в области исторической семасиологии, фонетики, они с увлечением занимаются лабораторной работой по раскрытию сокровенного смысла таких слов, как перчатка (перст — палец), облако — наволочка, пиво, месиво, крошево и т. д.

Целый ряд подобных задач приведен в кн. Рыбниковой «Изучение родного языка» (М. 1921). С наибольшей легкостью именно занятия историей русского языка можно осуществлять по принципам дальтон-плана.

В таком широком культурно-историческом разрезе понимал задачи истории русского языка в школе акад. А. А. Шахматов: «Мне кажется, — говорит он, — что то преподавание русского языка, которое мы видим теперь, ничего не скажет душе юноши: синтактический разбор, знакомство с юсами и аористами не заронит в нее идеалов, не возвысит и не укрепит ее. Но преподавание русского языка историческое может дать едва ли не столь же заметные результаты, как преподавание отечественной истории. Быть может даже результаты будут еще прочнее» [1].

Гораздо существеннее второе возражение. Для осуществления этого курса педагог, действительно, должен быть в достаточной мере подготовлен, должен знать основы истории русского языка, языковедения и русской диалектологии и уметь объяснять главнейшие факты современного русского литературного языка. Школа в ее современном состоянии едва ли может похвалиться достаточным числом таких подготовленных работников. Даже осуществление элементарно-практического курса грамматики встретило большие затруднения, а эти затруднения должны еще больше увеличиться по отношению к истории русского языка, диалектологии и введению в языкознание. Еще Алферов заметил, что историческое изучение родного языка едва ли может быть введено в школу, как общая мера. Это совершенно справедливое замечание не состарилось и до настоящего времени. Слова Алферова: «Это будет верная смерть самого прин-

---

[1] Шахматов, А. — «К вопросу об историческом преподавании русского языка». «Рус. Фил. Вестн.», 1905 г.

ципа, а опыт будет не только осложнен, а прямо изуродован исполнителями» — вполне применимы к современному положению вещей в школе [1]. Но можно ли поэтому отказываться от самого принципа? Конечно, ни в коем случае. В этой области должна быть неустанная, энергичная работа преподавательского состава, тем более, что имеется и целый ряд достаточно ценных пособий и руководств по истории русского языка в школе.

Были попытки построения учебника для школы Поржезинского, Карского, Грунского, Истриной и др. Есть несколько конкретных программ «старшего языка» в школе — от программ Игнатьева до программ Моно и Наркомпроса; наконец, даже отдельными лицами составлялись подобные программные проекты, напр., Алферовым, Будде, в последнее время Афанасьевым и др.

Объем и характер старшего курса

Благодаря этим проектам объем и характер «старшего» курса русского языка в школе представляется в общих чертах в довольно отчетливых формах.

Так, напр., в программе Игнатьева курс истории русского языка рисуется в следующих рамках: «Очерк современных русских наречий и говоров. Язык образованного русского общества. Положение русского языка среди родственных ему языков. Образование наречий: великорусского, белорусского и малорусского. Основные фонетические и морфологические особенности языка древне - церковнославянского в сопоставлении с особенностями русского языка. Влияние на русский яз. древнецерковнославянского». По поводу этой программы проф. Е. Ф. Будде, напр., говорит: «В этой программе предусмотрены многие вещи, которые ныне являются пятном невежества и элементарной необразованности среди учеников нашей школы» [2]. В самом деле, учащиеся не отдают отчета о различии древнецерковнославянского языка и языка русского, не знают, в какой зависимости находятся русский литературный язык и отдельные наречия русского языка. Очень часто даже «образованные слои русского общества» считают отдельные говоры и наречия «неправильным, исковерканным русским языком».

Программа Алферова менее определенна, чем программа Игнатьева и носит более общий характер: «Происхождение языка. Типы языков. Жизнь и смерть языка. История образования трех русских наречий». Конечно, такая программа недостаточна.

Гораздо удачнее и полнее другие программные проекты. На первом всероссийском съезде словесников (1917 г.) вопрос

---

[1] Алферов, А. Д.—«Родной язык в школе». Изд. 2. М. 1913 г., стр. 78.
[2] Журнал М. Н. П. 1912 г., июль.

о старшем курсе русского языка был вновь поставлен на очередь. Значение этого съезда не утратилось и до настоящего времени. В 1921 г. состоялся Петроградский съезд словесников на котором проф. Д. Н. Ушаков прочел доклад «О занятиях языком на второй ступени». Этот съезд хотя и не носил характера всесоюзного съезда, тем не менее по своему настроению и характеру примыкал к традициям I съезда (1917 г.). Проф. Д. Н. Ушаков предложил следующую программу, которая затем и была положена в основу программы Моно («Вестн. Просв.», 1922, X): 1) Понятие о языке, как о закономерно развивающемся явлении. 2) Понятие о факторах физическом и психическом, движущих жизнью языка. 3) Знание звуков современного русского литературного языка на основе общей физиологии звуков речи. 4) Главнейшие звуковые явления (законы) современного русского языка с их историческими объяснениями (здесь разумеется зависимость неударяемых гласных от места ударения в слове), напр., произношение буквы *о* в словах: вода, водяной, паводок; буква *а* в—сады, садовод, высадка; чередование глухих и звонких согласных; беглость о и е, чередование *г, к, х, с, ч, ш* и *щ, з, с*; произношение буквы *е* за *о* (*ё*) и понимание «исключений» отсюда; мягкость согласных перед *е* и *и*. 5) Понятие о возможности классифицировать слова и по значению и по формам. 6) Формальная классификация слов русского языка. 7) Понятие о различии точек зрения — логической и грамматической в области синтаксиса. 8) Формальные (грамматические) члены предложений в русском языке. 9) Понятие о родстве языков. Место русского языка среди родственных. 10) Деление русского языка на наречия (или языки). Главнейшие особенности и территории великорусского, белорусского и малорусского. 11) Понятие о литературном языке, в отличие от живого, народного. Происхождение современного русского литературного языка. Церковнославянские и русские (книжные и живые) элементы в его составе. 12) Главнейшие моменты в истории русского письма и характер нашей современной орфографии. Эта программа, по мысли составителя, должна быть пройдена в 4 года. Материал при этом может быть пройден в любом порядке.

Попытки составления практических школьных программ старшего курса русского языка можно свести к следующим основным положениям:

1. Отдел психологии речи. Происхождение языка. Причины звуковых, морфологических и синтактических изменений. (Психические законы речи).

2. Отношение русского языка (в общем смысле, включая в это понятие наречия и языки белорусский и украинский) к славянским языкам (южным и западным).

3. Диалектическое дробление русского языка на наречия и говоры.

4. Русский литературный язык и народные говоры.
5. Отношение древне-русского языка к древне-церковно-славянскому.

Комплексные программы ГУС'а и старший курс русского языка

В новых комплексных программах ГУС'а (5-ый, 6-ой и 7-ой года обучения) старший курс русского языка нашел свое место в колонке «наблюдений над языком».

В 1-ом году обучения II ступени изучаются вопросы сельскохозяйственной промышленности, дается характеристика земледельческих районов СССР, изучаются основы сельского хозяйства; в колонке «общественная жизнь» ставятся вопросы взаимоотношения двух классов: крестьян и помещиков. Изучение деревни в промышленно-экономическом отношении легче всего связать с изучением языка местного населения. В этом случае легко может быть осуществлен пункт программы старшего курса в отношении изучения русских говоров: северно-великорусского, южно-великорусского, средне-великорусского и языков украинского и белорусского.

В связи с изучением анатомии и физиологии человека на 2-ом году обучения и в связи с антрополого-географией может быть поставлено изучение физиологии русской речи, поставлен вопрос о происхождении языка и изучен русский литературный язык в отношении к наречиям русского языка. Практически исследуется в этом году язык рабочих. На 3-м году обучения при разработке вопросов «изменчивость и наследственность организмов», «искусственный и естественный отборы, происхождение видов, эволюция растительного и животного царства» могут быть поставлены те же самые вопросы и в разрезе языка. Здесь уместны вопросы: жизнь языка, жизнь и смерть слов, зарождение слов, эволюция языка, словесная эмиграция, углубление вопроса о происхождении языка, отношение русского языка (в общем значении этого слова) к языкам инославянским и т. д. На 4-ом году обучения в отделе «история труда» будет кстати затронут вопрос о происхождени алфавита, об отношении языка устного к письменному, коснуться вопросов исторической семасиологии и синтаксиса и, наконец, на 5-ом году обучения при изучении вопросов научной организации труда не лишне коснуться вопроса об искусственных языках (в частности об эсперанто и идо), о политике сов. власти в области национальностей и отношение сов. власти к языкам малых народностей.

Таким образом, распределение основных вопросов языковедения и истории русского языка по основным колонкам программы ГУС'а едва ли может быть хоть в чем-либо затруднитель-

ным. Эти вопросы прекрасно укладываются в рамки программ ГУС'а [1].

ЛИТЕРАТУРА

Шахматов, А. А. К вопросу об историческом преподавании русского яз. в средне-учебных заведениях. «Русск. Фил. Вестн.» 1905, I (или труды съезда преподавателей военно-учебных заведений, 1903). — Будде, Е. Ф. Вопросы методологии русского языкознания. Каз. 1917.— Его же. История русского яз. в средней школе. Журн. Мин. Нар. Просв. 1916, XI, XII. — Григорьев. К вопросу об историческом преподавании русского яз. в средне-учебн. заведениях. «Русск. Фил. Вестн.» 1906, I.—Карский, Е. Ф. Введение русской диалектологии и истории русского яз. в среднюю школу. «Р. Ф. В.» 1914, 1. — Кульбакин, С. М. К вопросу о введении исторического преподавания русского яз. в среднюю школу. «Р. Ф. Вестн.» 1914, II.—Рудницкий, С. Н. Несколько слов по поводу исторического преподавания русского яз. в средней школе. Р. Фил. В. 1914, II. — С-н., И. Об изучении истории русского яз. в средней школе. «Рус. Фил. В.» 1916, III.—Липовский, А. История русского яз. в средн. школе. «Русск. Шк.» 1914, IV. — Флеров, А. Можно ли заинтересовать учеников IV класса средней школы научным языкознанием. Р. яз. в школе. 1914, I. — Бобков, А. Ф. Ознакомление учеников IV класса мужской гимназии с элементарными сведениями по языкознанию. Рус. яз. в шк. 1915, VI. — Потапов, П. О. К вопросу о введении в курс средней школы истории русского яз. Од. 1916. — Селищев, А. М. Новая программа по истории русского яз. в средней школе. «Русск. Фил. Вестн.» 1916, III. — Его же. История русского яз. в средней школе. Журн. М. Н. П. 1917, I. — Ушаков, Д. Н. О старшем курсе русского яз. в средней школе.—Новая школа, 1918, 5—6. — Истрина, Е. С. Грамматика и история родного яз. в новой школе. Родн. яз. в шк. 1919, I. — Афанасьев, П. О. Работа над языком в школе II ступени. Статья в сборнике «Теория и практика словесника». М. 1925.

Среди учебников старшего курса русского яз. необходимо указать: Истрина, Е. Руководство по истории русского яз. Изд. 3-е испр. и дополненное. Гос. Изд. М. 1923. Последнее издание допущено Научно-Педагогической секцией ГУС'а, как пособие для преподавателей школ II ступени. Это единственный пока учебник по истории русского яз., допущенный ГУС'ом. Из старых учебников (для IV класса средне-учебн. заведений) можно отметить: Кульбакина, С. М. Учебник по русскому яз. для IV класса средне-учебн. заведений. Хар., 1913. — Карского

[1] См. основные пособия по истории русского языка: Соболевский, А. Лекции по истории русского языка. П. 1907. Будде, Е. Ф. Лекции по истории русского языка. Каз. 1913. Шахматов, А. А. Лекции по истории русского языка (литогр. изд. 1907 г.). Его же. Очерк древнейшего периода русского языка. 1915. (Энциклопедия слов. филологии, вып. II, под ред. акад. Ягича). Чрезвычайно полезна для преподавателя книга Н. Дурново. «Очерк истории русского яз.». Гос. Изд. 1924 (книги расположены в хронологическом порядке).

Е. Ф. Учебник по русскому яз. для IV класса средне-учебн. заведений. Варш., 1914. — Грунского, Н. К. Русский яз. Учебник для IV класса, применительно к новым программам Мин. Нар. Просв. — Ветухова, А. В. Прошлое родного яз. и основы строения слова и речи. Хар., 1913.— Солосина, И. И. Начальный курс истории русского яз. в связи с древне-церковнославянским. П. 1915. — Ни один из этих учебников не приспособлен к требованиям новой школы. Особо следует отметить несколько трудную для школьника II ступени книгу проф. Поржезинского Элементы языковедения и истории русского яз.. М. 1910.

IV. Преподавание языка и краеведение

Старая школа знала случаи, когда ученик, окончивший школу, буквально ничего не знал о том крае, где он родился, жил и учился. Зато он подчас мог подробно рассказать об Америке и Африке, об Испании и Португалии. Результаты этого—пренебрежение к своему, близкому, на глазах у всех. В России до последнего времени было очень слабо развито краеведческое движение. Революция сильно двинула вперед и краеведение. Сейчас краеведческое движение необыкновенно разрастается; нет уголка, в котором не говорили бы о краеведческой работе. Во многих городах и деревнях от слов уже перешли к делу: ежедневно растет и множится краеведческая литература, выходят сборники, отдельные краеведческие монографии, происходят совещания и съезды. Еще так недавно количество краеведческих организаций на всем пространстве СССР едва достигало 273, тогда как в соседней маленькой Латвии их было 3000. Но уже к началу 1924 г. общее число краеведческих организаций достигло 790. Этого, конечно, еще далеко недостаточно, но рост краеведческих организаций несомненен. Краеведческая работа особенно ценна тем, что при правильной организации она может привлечь к исследованию края самого скромного работника, использовать самые скромные знания.

Краеведение в разрезе языка в школе I и II ступени

Нужно ли говорить, что комплексные программы как I, так и II ступени дают богатейший отправной материал для краеведческой работы школы. Центральным стержнем программы, как уже не раз отмечалось выше, является трудовая деятельность людей, а ведь эта деятельность немыслима без орудия человеческого общения — языка. Наблюдения над языком детей, взрослых рабочих, крестьян дадут чрезвычайно ценные материалы и для науки и для школьника: это изучение поможет ему глубже осмыслить связь языка с трудом людей, оценить его точность и пригодность для выражения различных профессиональных понятий и образов. Достаточно привести здесь в качестве примера хотя бы язык сапожников, портных, рыбаков и т. д.

Но работа учащихся в школе не ограничивается только этой собирательской работой. Краеведение пропитывает буквально каждый час занятий родным языком в школе. Вот учащийся допустил ошибку против норм русского литературного языка, сказал вместо *одеваешь—одиёш.* Как бороться с этими ошибками и недостатками, речи и нужна ли, наконец, здесь даже самая борьба? Анализ таких недостатков приведет детей к необходимому осмыслению различия между областной речью и речью литературной, а это приведет их к необходимости следить за чистотой и точностью своего языка и языка товарищей. Когда учащийся пишет доклад, сообщение о произведенной им работе по обследованию деревни, это использование материала комплексной темы в целях русского языка — несомненно краеведческая работа в разрезе языка. Словом, трудно указать такие случаи, когда работа в школе по родному языку не носила бы краеведческого характера.

Кроме того, школа может выполнить и свою долю работы в деле научного изучения языка местного населения или хотя бы собирания материалов по русской диалектологии.

Краеведение в области изучения языка

Обычно среди вопросов краеведения сравнительно незначительное внимание уделяется исследованию языка местного населения. Причин этому много. Самая главная причина кроется в чрезвычайно слабом распространении научных знаний о языке среди собирателей и краеведов.

За последнее время, начиная с последней четверти XIX века, русская диалектология привлекает к себе особенное внимание ученых и исследователей. Было осознано, что только изучение русского языка на всем пространстве живой русской речи, т.-е. иными словами, только русская диалектология может дать надежный материал для научного языкознания и для изложения научной грамматики русского языка. История русского языка понимается в настоящее время, как *историческая диалектология* русского языка. Диалектология, кроме того, становится важным методологическим средством восстановления той эпохи в истории народа, от которой не сохранилось, да и не могло сохраниться письменных источников. Акад. Шахматов в своих занятиях историей русского языка ставил себе широкие культурно-исторические цели — воспроизвести по данным языка прошлое народа. Только с помощью данных языка можно узнать культурный уровень народа той эпохи, от которой не дошло никаких исторических памятников. Целый ряд тысячелетий отделяет, напр., наше время от того момента, когда все индоевропейцы (французы, немцы, англичане, литовцы, славяне и пр.) были одним общим народом и говорили на одном общем языке, но путем сравнения отдельных индоевропейских языков

в их современном состоянии можно довольно точно воссоздать быт и культурный уровень праиндоевропейцев. Так, одинаковый звуковой состав слов, обозначающих членов семьи (отец, мать, дочь, сын, свекор и т. д.), обнаруживает, что индоевропейцы уже обладали широко развитым родовым бытом; сравнение и сходство таких слов, как огонь, ось и т. д. обнаруживает довольно развитую материальную культуру праиндоевропейцев: им было известно употребление огня, они были знакомы со скотоводством и земледелием и т. д. [1].

Точно таким же образом, путем подобных же сопоставлений родственных языков или наречий данного языка, можно узнать довольно точно и колонизационный путь народа, можно узнать, где находилась его историческая колыбель, с какого пункта началось его передвижение, в соприкосновение с какими соседями ему приходилось входить в первоначальном своем поселении, а также и при последующих странствованиях и передвижениях, каковы были культурные влияния, испытанные данным народом. Таким образом, история языка помогает нам изучать процесс развития данного народа, процесс развития его истории и государственности и объяснять его государственно-правовые своеобразности, в отличие от истории соседних народов и племен.

Если диалектологические изучения имеют такой большой научный интерес, то не меньший интерес они должны представлять, как моменты школьного краеведения. Школа должна культивировать в своих питомцах вкус к языку. Школьнику не должно быть безразлично живое слово. Он должен проследить рост языка, его изменения, совершающиеся под влиянием глубоких социальных сдвигов. В язык рабочих и крестьян вторгается ряд новых слов, в далекие села и деревни проникают книжка и газета, отдельные говоры сближаются между собой, широкое распространение получает под влиянием городских ораторов московское литературное произношение и т. д.

К этим явлениям в жизни языка ученик должен прислушаться, всмотреться в них и изучить их. Но для того, чтобы работа школы по изучению языка не пропадала даром, имела общественно-ценный характер, научное значение, необходимо вести собирательскую и исследовательскую работу в школе строго планомерно и применять в этой работе приемы научного наблюдения и записывания местной речи.

В работе по изучению языка населения можно отметить два важных момента: собирание диалектологического материала

---

[1] В основу дальнейшего текста положена работа автора «Об изучении русских говоров Сибири». (Изд. Этнологической секции ВСОРГО. Ирк., 1925 г.).

Русское слово огонь (старосл, ОГНЬ) соответствует, напр., др.—инд. agni, лит. ugnis, латыш. ugnus, лат. ignis; слово ОСЬ соотв. санскр. àkšas, лит. ašis, латыш. ass, греч. àxon, лат. axis и т. д.

(запись говора) и обработку диалектологического материала, обобщение собранных материалов, с целью научного определения и описания говора.

Если для научного описания определения говора и для работы обобщающего характера требуется довольно значительная специальная научная подготовка, то работа по собиранию диалектологических материалов гораздо более проста и при некотором необходимом инструктировании доступна всем. Работа по собиранию диалектологического материала требует некоторых знаний, с одной стороны, с другой — некоторого навыка в производстве диалектологической записи.

Собирателю прежде всего необходимо приобрести самые основные сведения о том круге явлений, которые он собирается изучать; он должен ознакомиться с жизнью языка, с вопросом о его происхождении в частности; собиратель особенно должен усвоить различие между языком письменным (зрительно-графическим) и языком звуковым (двигательно-слуховым). Собиратель должен научиться записывать звуки языка фонетически, т.-е. с возможной точностью воспроизводить все оттенки живых звуков в произношении. Таким образом, он, с одной стороны, должен уметь точно слышать звуки языка, с другой — точно передавать их на письме. (Об отношении зрительно-графического к двигательно-слуховому языку см. главу VII «Методы обучения грамоте»).

Что нужно знать собирателю

Приступая к записи говора, собиратель должен предварительно ознакомиться хотя бы в самых общих чертах с условиями образования звуков человеческой речи. Это знакомство значительно облегчит его работу, приучит к правильному наблюдению и к правильной записи звуков речи.

Предлагаемый ниже краткий очерк физиологии русской речи по необходимости будет очень сжат и схематичен. Подробное и очень популярное изложение физиологии русской речи можно найти в книге проф. *Д. Н. Ушакова* — «Краткое введение в науку о языке» (глава 2-ая—«Звуки», стр. 12, Москва, 1923 г.).

Звуки человеческой речи производятся путем очень сложной совместной работы следующих органов: легких, гортани (с голосовыми связками), полости рта, полости носа и глотки.

Голос образуется в гортани, как результат периодически правильного колебания голосовых связок. Из гортани звучащая струя воздуха попадает в полость рта; здесь звук терпит видоизменения в зависимости от того положения, в котором находятся органы речи, расположенные в ротовой полости по отношению друг к другу.

Так, *а* произносится при широком раскрытии рта, при низком положении нижней челюсти и языка, при ее низшем

приближении к верхней; *е* и *о* произносятся при среднем раскрытии рта, при среднем приближении челюсти и языка и, наконец, *и*, *ы*, *у*, при высоком положении языка, при наиболее узком раскрытии рта, при высоком приближении нижней челюсти. Так образуются гласные звуки. Их характерным признаком является отсутствие затвора между органами речи в полости рта и наличие голосового тона.

Согласные, наоборот, характеризуются наличием затвора между органами речи; при их произношении образуются различные препятствия на пути движения звучащей струи воздуха. Так, при произношении *б* губы должны быть плотно сжаты по всей длине, закрыты (губной затвор) и напором воздуха изо рта затем разрываются; такого же рода затвор образуется при произношении *т* и *д* между зубами и передней частью языка (зазубный затвор) и т. д. Так образуется характерный шум подобных согласных звуков — взрыв. Но преодоление препятствий при произношении согласных звуков может происходить не только путем взрыва. При произношении, напр., звуков *с*, *з* струя воздуха с трудом пробирается между плотно сомкнутыми зубами, как бы трется, выискивая свободное отверстие, отсюда характерный длительный шум подобных согласных — трение, и отсюда их название — фрикативные (от лат. слова fricare — тереть).

Но среди согласных есть также звуки, характеризуемые наличием свободного прохода воздуха через органы речи и одновременно наличием затвора. Это — сонорные согласные *р*, *л*, *м*, *н*. Так, при звуках *м*, *н* звучащая струя воздуха проходит через нос при наличии или губного затвора (*м*) или зазубного (*н*). Эти звуки одновременно и гласные и согласные. Поэтому их выделяют в особый разряд сонорных (sonor, лат. — звук) или полугласных звуков.

Итак, все ротовые звуки могут быть разбиты на беззатворные (гласные), на соединяющие затвор со свободным проходом воздуха (сонорные), полугласные и затворные (согласные).

Кроме указанной уже общей особенности гласных звуков — наличия более или менее широкого открытия рта при их произношении, необходимо отметить еще два признака: лабиализацию и напряженность звука. Лабиализация (огубнение, (labia, лат. — губы) — особый характер гласного звука, который сопровождает, напр., гласные звуки *у*, *о*. При произношении, напр., звука *о* — губы выпячиваются вперед, округляются; при произношении *ы*, наоборот, широко растягиваются, прижимаются к губам. При лабиализации ротовая полость как бы удлиняется, отсюда характерный резонанс, сопровождающий лабиализованные гласные, их более низкий музыкальный тон.

Каждый гласный звук может быть или напряженным, или ненапряженным. «Понятия «напряженность» и «ненапряженность», — говорит проф. Томсон, — «конечно, относительные, без

определенной грани между ними, и в значительной степени субъективны, так как степень напряжения определяется обыкновенно по мускульным и отчасти акустическим впечатлениям». В словах *делать* и *делить*—*э* в первом слове ненапряженное, во втором напряженное. Второе *э* произносится с приближением к звуку *и*, становится менее широким, чем *э* в слове делать. Поэтому напряженные гласные звучат более высоко, чем соответствующие им ненапряженные; звук напряженных гласных, по наблюдению Сиверса, оказывается более металлическим.

По месту образования гласные звуки могут быть переднего, среднего или заднего ряда. В тех случаях, когда передняя часть языка занимает положение по направлению к передней части нёба, образуются переднерядные гласные: *э*, *и*. Гласные среднего ряда образуются при приближении средней части языка к средней части нёба (гласный *ы*), и, *(обычное)* наконец, гласные заднего ряда образуются при таком положении языка, когда язык своей задней частью направлен к заднему нёбу (язычек); это — гласные *а, о, у*.

Если не принимать во внимание, что каждый звук этих рядов может быть лабиализованным и нелабиализованным, напряженным и ненапряженным, то гласные звуки русского языка можно расположить в следующей таблице:

Приближение языка к нёбу	Передний ряд	Средний ряд	Задний ряд
Верхнее (высокое)	*И*	*Ы*	*У*
Среднее	*Э*		*О*
Низкое			*А*

Согласные звуки, как мы уже видели, по характеру преодоления затвора делятся на взрывные и фрикативные. Кроме этого деления по характеру затвора, шумные (не сонорные) согласные делятся еще на две категории, в зависимости от участия голосового тона при их произношении, т.-е. находятся ли голосовые связки напряженными при их произношении или остаются ослабленными. Согласные, при произношении которых голосовая щель напряжена, т.-е. которые произносятся с участием голоса, называются звонкими, а произносимые без участия голоса называются глухими.

Так, в русском языке звонкими являются:

г, д, б, г*, (благо), з, ж, в, j (й).

Соответствующие им глухие:

к, т, п, х, с, ш, ф.

По месту образования согласные могут быть разделены на две группы: 1) язычные, требующие для своего произношения прикосновения передней, средней или задней части языка к нёбу; 2) губные, произносимые при этом или ином участии нижней губы.

Язычные согласные могут быть разделены на несколько категорий в зависимости от того или иного участия языка в их образовании. Переднеязычные согласные могут быть образованы путем присоединения передней части языка к зубам (зубные: *т, д, н, с, з*), альвеолам (альвеолярные: *ш, ж, р, л*); среднеязычные образуются при присоединении средней части языка к твердому нёбу (*к, г,* напр., в словах кинуть, гибель); заднеязычные образуются путем прикосновения задней части языка к мягкому нёбу (*к, г, х* в словах конь, ход, год).

Губные согласные разделяются на образуемые присоединением нижней губы к верхней так назыв. билабиальные (двугубные), губо-губные согласные (*п, б, w,* близкое к у) и губо-зубные, при произношении которых нижняя губа присоединяется к верхним зубам (*в, ф*).

О сонорных согласных говорилось выше; здесь остается только прибавить несколько замечаний относительно плавных сонорных *р* и *л*.

Русский язык обладает несколькими видами звука *л*. В словах лапа, стол, дол—*л* образуется следующим образом: передний край языка упирается в область альвеол и образует полный затвор, в то же самое время средняя часть языка оттягивается от боковых зубов, задняя же часть языка приподнимается к заднему нёбу, благодаря такой артикуляции звучащая струя воздуха свободно проходит между боковыми стенками языка и зубами. Это *л* веляризованное (от слова velum—мягкое нёбо). В положении перед *е, и, ы*—*л* произносится с несколько иной артикуляцией (в украинских говорах): кончик языка передвигается ближе к верхнему ряду зубов, а задняя часть языка не приподнимается к мягкому нёбу. Это—невеляризованное *л*. В тех же случаях, когда кончик языка от альвеол передвигается выше, уже в область твердого нёба, образуется невеляризованное смягченное *л*, напр., в словах липа, лезешь, соль.

Звук *р* называется альвеолярным; при его произношении передний кончик языка прижимается к альвеолам, при чем напором воздуха кончик языка приходит в дрожание; смягченное *р* образуется при присоединении кончика языка к переднему нёбу, выше альвеол и десен. Очень редко произносится в индивидуальном произношении увулярное *р* (uvula, лат.— язычек). В произношении подобного *р* уже участвует малень-

кий язычек. При образовании увулярного *р* — задняя часть языка приподнимается к мягкому нёбу, а отросток заднего нёба (язычек) приходит под напором звучащего тока воздуха в дрожание. Возможно и губное *р*, напр., в слове «тпру».

Произношение всех согласных может сопровождаться таким приподнятием средней части языка к твердому нёбу, какое требуется для произношения звука *и* или *э*; так образуются смягченные (палатализованные) согласные в словах кинь, гибель, хилый, дитя, тихо и т. д. Кроме того, произношение согласных звуков может сопровождаться кольцеобразным выдвиганием губ; так произносятся *к, г, х* в словах конь, губка, ход. При отсутствии кольцеобразного выдвигания губ, но при приближении задней части языка к мягкому нёбу согласные могут веляризоваться. Выше уже указывалось веляризованное *л* и увулярное *р*.

Кроме простых согласных, русский язык обладает еще слитными согласными, представляющими собой соединение взрыва с трением в одном и том же месте органов речи. Эти сочетания носят название аффрикат. В русском языке известны аффрикаты *т* + *с* = *ц*, *д* + *з* = *дз*; *т* + *ш* = *ч* и *д* + *ж* = *дж*. Все эти аффрикаты образуются в области зубов и альвеол и могут быть названы зубно-альвеолярными.

При производстве наблюдений и записей очень важно обратить внимание на ударение предложения (интонацию) и тщательно описать ее. Интонация может быть или *восходящей*, напр., при восклицании, *нисходящей* (интонация точки) или комбинированной — восходяще-нисходящей и нисходяще-восходящей.

Как записывать говор

(Фонетическое письмо)

Из этого краткого обзора физиологии русского языка ясно, какие цели должна преследовать фонетическая запись говора. Говор должен быть записан так, чтобы по этой записи возможно было представить более или менее точно артикуляцию органов речи, нужную для их произнесения. Эта точность фиксирования отдельных звуков достигается применением различных значков над латинскими или русскими буквами. Так, напр., промежуточный характер гласного или согласного звука изображается маленькой буквой над большой, изображающей такой переходный звук; з$^{\text{ж}}$ябнут, почти жябут (зябнут), с$^{\text{ш}}$емьдис$^{\text{ш}}$ят (семьдесят) та$^{\text{о}}$пор (петрозаводский говор — топор).

Смягчение согласных перед гласными изображается различным способом: или запятой после буквы, изображающей смягченный согласный звук, напр., т‘ишина (тишина), т‘омный (темный), в‘есна (весна), или буквами е и і маленького размера над согласной буквой: т$^{\text{е}}$ишына, т$^{\text{е}}$омный, в$^{\text{е}}$эсна и пр.

Систем фонетического письма очень много. Наиболее простой и в то же время удовлетворяющей основным научным требованиям системой записи является так называемая упрощенно-фонетическая транскрипция. Сущность этой системы заключается в следующем: все слова пишутся так, как они выговариваются, в частности же мягкие согласные перед гласными *а, о, у, э, и* обозначаются буквами *я, ё, ю, е, и*: тётя (т'ета), любофь (л'убоф), тень, день (т'эн', д'эн'), сила; в других случаях смягчение согласных обозначается через ь: кось ть (кос'т). Сочетание звуков *й+а, о, у, э* в начале слога и слова передается теми же буквами: *я, ё, ю, е*: я'шчык (йашчык—диалект), мая (майа), ёлка (йолка), етот (йэтот), пает (пайот), юк (йук), мою (мойу), заехал (зайэхал); начальное э изображается посредством э: эти. Твердые согласные перед э изображаются таким же образом — посредством э: жэчь, шэрсть, цэлый. Твердость согласного перед й обозначается буквой ъ: пъем (пйом), ружъе (ружйо). Ударные гласные обозначаются отвесной чертой над буквой: дама́ (дома), долгие согласные обозначаются двумя соответствующими буквами: свишшенник (священник), жывёцца (живется) и пр.

Необходимо сделать еще одно замечание о передаче так называемых, иррациональных звуков, т.-е. звуков неполного образования, произносимых при неполном количестве и качестве звука. В московском литературном произношении это звуки во втором перед ударением слоге и в слоге заударном: зъхатэл (почти зыхатэл), въдавос, (почти выдавос), бир'озъ, пичал'нъйа (почти пичальныя), пьтач'ок (почти питачо̆к), тьжыло (почти тижыло), цвиточьк (почти цвиточ'ик) и пр. При употреблении упрощенно-фонетической записи требуется, конечно, уже иное обозначение иррациональных гласных: ъ можно обозначить греческ. буквой α, и ь греч. буквой ε или подчеркнуть внизу ъ и ь, указывая этим самым новое звуковое значение этих букв.

При записывании говора необходимо иметь в виду, что очень часто живые звуки не соответствуют их орфографическому обозначению; так, звонкие согласные в конце слов переходят в глухие, — напр., в слове сад на конце слышится *т*; записывать необходимо, передавая точно акустическое впечатление и проверяя его артикуляцией: сат, мёт (мед), шыл (шил), йупка (юбка), впирёт (вперед) и пр. В области согласных звуков особенно часто наблюдается процесс ассимиляции (уподобление) и диссимиляции (расподобление) согласных, стоящих рядом. Так, в слове *будь* в конце слышится глухой взрывной смягченный, под влиянием следующего слова, начинающегося со звонкого согласного, это мягкое *т* становится звонким, уподобляется звонкому согласному, следующему за ним: «буть» и «готов» произносится: буд'гатоф; слова «будь» и «смелей» произносятся: «буть смилей»; фраза «в тот день» звучит: ф тод день; «дочь» и «больна» произносится: додьжь

бальна (т. е. в данном случае глухая аффриката *тш* = *ч* переходит под влиянием звонкого *б* в слове бальна в звонкую аффрикату *дж*).

Неопытному собирателю фонетическое письмо дается с большим трудом. Привычные орфографические навыки все время врываются в работу и портят ее точность. Поэтому особенно необходимо упражняться в фонетическом письме, стараясь сначала точно воспроизвести свою речь, речь близких, а уже затем переходить к записи речи посторонних.

ПРИМЕРЫ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ЗАПИСИ

Образец фонетической передачи современного литературного произношения (московского)

ГЛАЗА

Были глаза; чёрныи; прикрасныи. Взглянут, и смотрют — и спрашывъют. И были глазёнки: серыи, плутаватыи: фсё шмыгъют, ни нъ каво прямъ ни смотрют.

Спрасили глаза: «Што вы бегаити, чиво ишьшити?

Забегъли глазёнки, зъсуитилис, гъварят: «Дъ так сибе: пънимножычьку, пълигоничьку, нильзя, памилуйти, надъ жъ — сами знаити».

И были глиделки — тусклыи, нахальныи. Уставютцъ и глидят. Спрасили глаза: «Што вы смотрити. Што видити?»

Скасилиз глиделки, зъкричяли: «Дъ как вы сьмеити! Дъ хто вы! Дъ хто мы! Дъ мы вас!»

Искали глаза глас таки γ жъ прикрасных, ни нашли и самкнулис.

Ф. Сълагуп.

Образцы фонетической записи народной речи

Говор с. Качуг (запись М. К. Азадовского. Причитание по отцу. Записано от бабушки Черепанихи. Окающий северновеликор. говор) [1].

НАЧАЛО ПРИЧИТАНИЯ

Ты сокольчик мой, родимой батюшко, оштавил наш (нас) широточок-горюшечюк, шкрыл ты свои очи ясные, жапечатывал уста сахáрные, шклал ты белы рученьки, снаредилса ты куды, во котору во шторонушку, во матушку во шыру жемлю, не прилетиш ты, сокольчик, родимой батюшко, со ласточкам,

[1] Азадовский, М. К.—«Ленские причитания». Чита, 1922, стр. 73, № 1.

со кашаточкам к нам-то на разлушной час, на разлушной час, на сердешной час...

ГОВОР С. ГРОМЫ ПО Р. АНГАРЕ [1]

Ой, Ваня, ражудалая галоушка твая,
Школь далёка ат'яжжаиш, ой, Ваня, ат миня?
Ой, да на ково жа шпакадаиш ты, Ваня, миня?
Ой, да миня на на друга, на на брата шваяго!
Да, шам кем буду етя вёшанку вишнавать,
Да шам кем буду тёпла лецицка хадить гулять!..
Ой, хади, милая, — хади, милая, гуляй адна!
Да ли белай день приждёт, —
Я ф пицалюшки нахажушь;
Да ли цёмна ноц придет, —
Я шляжами горьким абалькюшь!

ГОВОР КАЗАНСКОЙ ГУБ. и У.
(Редакция Н. Дурново) [2]

Рас мы пошли на барский двор, штыбы выпросить у барина деник на покупку лышедей, пытамушта они у нас пали; жиребяты были мылоды, а скоро уш пашня. Лакей, увидаф нас, спросил: «Зачем вы пришли». Мы сказали, шты нам нужна видить барина и кой о чем ёво выпросить. «Ему теперь не время, приходити посли». Мы подумыли, шты мы знаем ета посли-та: можит, и конца ему не будит. Когда лакей ушол, скоре зашли в задню горницу и выпросили у себе дыложить. Спустя не мала время барин велел нам взотти. «Што вам нады?» закричал барин. Мы ему сказали свою нужду и упять пыклонилис. «У вас нет лышедей, ах вы дураки едыки! Ды я-та ехал на N—ских лугах, ды там каки пасутся кони-та! Нати вам деник, штыбы к зафтрыму были кони, а то выдиру! Мы зачосали затылки-та и с поклоным вышли.

Что записывать

При собирании диалектологических материалов необходимо отдавать предпочтение простой разговорной речи. Записи произведений народной словесности имеют тот недостаток, что в них вследствие песенного склада, а также своих особых приемов творчества (наприм., в сказках, былинах) иногда попа-

---

[1] Черных, П. Я.—«Русские говоры Мамырской вол» Ирк., 1923, стр. 37.
[2] Карский, Е. Ф.—«Русская диалектология» Л., 1924, стр. 15.

даются формы и особенно слова, уже вышедшие из употребления в живой речи. Впрочем, фонетическая часть и здесь очень богата, а морфологическая и синтактическая дают обильный материал для истории языка, представляя богатый запас старины, сохраненный в большинстве случаев благодаря рифме и ритму.

Приемы записи

Записывание говора можно производить всегда и всюду.

Очень легко производить запись во время обычной беседы, на гулянке, на вечерке и пр. Запись удобнее всего производить в маленькой, еле заметной записной книжке, при чем нужно производить ее, особенно человеку приезжему, по возможности незаметнее. Деревенские жители вообще недоверчиво смотрят на вновь прибывших в деревню лиц и особенно боязливо относятся ко всякого рода записям. Удобнее всего производить запись вдвоем. Один ведет разговор, а другой в это время записывает.

Начинающему, малоопытному собирателю можно рекомендовать писать письма неграмотным крестьянам, крестьянкам, рабочим и пр. Прием этот очень удобен тем, что записывающий может несколько раз переспросить своего клиента в случае сомнения, не вызывая при этом недоверия или удивления. Письмо затем можно «перебелить», оставив у себя точно записанный фонетический письмом текст диктовки. Этот прием особенно удобен и потому, что неграмотные дают обыкновенно более ценный в научном отношении диалектологический материал.

Таким образом, записывать говор и производить наблюдения лучше всего от лиц давно живущих в данной местности, «старожил», неграмотных, сохранивших в большей неприкосновенности местный народный язык. Особенности говора одного лица необходимо проверить на других лицах, чтобы не приписать говору случайных черт.

На ряду с записями, сделанными от старшего поколения, необходимы наблюдения над языком молодого поколения, в частности желательны наблюдения над речью детей.

Детской речи до сих пор, к сожалению, отдавалось очень незначительное внимание.

Хорошим местом для записи может служить больница во время амбулаторного приема, деревенский сход, волостной суд, волисполком, митинг и пр.

Что касается тем разговоров с населением, то они совершенно неисчерпаемы. Хорошей темой является тема «о болезнях». Сочувственный вопрос собирателя о здоровьи сразу настраивает население дружелюбно.

Очень удобно, почти незаметно для окружающих, производить запись в лавке. Записная книжка в лавке не производит

впечатления чего-то таинственного. «Чо-записываш-то?»—спросила раз собирателя в лавке бойкая молодуха. «Ценами интересуюсь,»—ответил собиратель,—«у нас в Иркутске все дороже». И запись собирателя стала понятной, перестала вызывать недоверие.

Вот отрывок такого диалога «ф патрибилофьки» (с. Посольское, Иркут. губ.)

— Како харошо материё. На заборной-от руп можыте оддать. Дак каво ето будет касацца.

— Это то жэ атсель, из патрибилофьки? У тебя есь, Никита, пай?

— Дак ни цё и не палуцю, никаких працэнтоф. Ну вяснусь ужо будит! Это, мол лутцэ. Я ни сцяс аддам. Есь у тибя здаця ш шасти капеёк?

— Белай-от самовар луцшэ. Наш-то ни нацистиш. Фсё грязной.

— Извезью чистить харашо!

— Климант здесь плахой. Хлеп плоха падымацца.

Удобно производить запись «на завалинках». Почти в каждой деревне не перевелся обычай вечером, особенно по праздникам, собираться у какой-нибудь избы, чаще забора. На скамье или на бревнах усаживаются крестьяне, и начинается непринужденный разговор. Сколько интересного можно услышать в таком деревенском клубе, сколько подчас поучительного! Иногда кто-нибудь бросит яркое словцо, густо приправленное подчас крепким ругательством. Собиратель почти всегда уходит из такого «клуба» с богатой добычей.

Общие указания для собирателей

При записи и собирании диалектологических материалов необходимо иметь в виду следующее:

Обозначить точно географическое положение данной местности.

Кратко описать селение, где производилось наблюдение над говором в отношении общих условий и быта населения. Указать подробно время и место записи (год, число, губернию, уезд, волость деревню, заимку и пр.) и приблизительно расстояние данной местности от культурного центра, от большой дороги, села, железнодорожной станции, пристани и пр.

О населении данной местности необходимо сообщить: а) племенной состав (русские, буряты, якуты, татары, китайцы и пр.); б) религию и вероисповедание (христиане, сектанты, старообрядцы и пр.); кто жители — старожилы или новоселы (если население

пришлое, указать откуда пришло); в) куда тяготеет данная местность в хозяйственных, экономических и торговых интересах; чем отличается селение от соседних деревень; роднятся между собой или далеко друг от друга держатся; нет ли общих угодий и др.

Как давно живет население в данной местности, откуда оно пришло (собрать на этот счет народные предания, рассказы старожил и, если представится возможность, разного рода исторические документы и свидетельства; отметить старые юридические термины, фамилии географического происхождения, географические имена селений, урочищ, местностей, начинающихся предлогом за (напр., «Заудинская станица», «Зауда» и пр.), прозвища, клички; нет ли позднейших переселенцев, когда они пришли и откуда, воспоминания о прошлом.

Не живет ли поблизости от селения или в самом селении нерусское население и какое именно; указать название деревень, в которых живут туземцы, название деревень, в которых живут только русские и в которых живет население нерусское и русское вместе.

Говорят ли туземцы по-русски и все ли умеют или только немногие (молодые, старые, женщины). Отметить особенности их выговора со стороны звуковой, синтактического строя языка и словаря. Не употребляют ли туземцы в своем языке русских слов, как передают эти слова, где ставят ударение (привести примеры). На каком языке охотнее говорят туземцы: на своем или русском.

Не знают ли русские туземного языка и не употребляют ли в своей речи нерусских слов (привести примеры).

Не наблюдается ли разницы в говоре стариков и младшего поколения в данной местности, и в чем она выражается.

Не наблюдается ли разницы в говоре мужчин и женщин.

Обязательно указывать, кто служил объектом наблюдения (фамилия, имя, отчество, лета и пр.).

ЛИТЕРАТУРА

По вопросам локализации преподавания см. следующие работы:

Клетнова, Е. Н. Изучение родного края. Изд. 3. Спб. 1923. Муратов, М. В. Изучение местного края. Тверь. 1919. — Феноменов. Изучение родного края. Изд. «Молодая Гвардия». — Обществоведение на основе краеведения в сельской школе. «Еженедельн. Раб. Просв.» 1922. № 9—10.—Гурвиц, Ю. Обществоведение и родиноведение. «Вест. Просв.» 1920. № 4 — Попова. Школа жизни. — Богданов (ред.). Вопросы краеведения (сборник). — Гейнике. Краеведение и учитель. «В. Просв.» 1924. № 2—3.—Тальгрен, А. Родиноведение в Финляндии.—Соколов, Ю. М. и Яхонтов, А. А. — Краеведение и школа. (сборник статей). Гинтовт и Лемберг (ред.) Летняя школа. Педагог. Сборник, вып. I

и II. Гос. Изд. 1924 г. — Феноменов, М. Я. Изучение быта деревни в школе. Исследовательская краеведческая работа по обществоведению. 3-ье изд. М. 1925 г. и ряд других.

По вопросам изучения языка см. О. Брок. Очерк физиологии славянской речи. Энциклопедия слов. филологии под ред. Ягича. Вып. 5, 2.— Шахматов, А. Очерк современного русского литературного языка Ленгиз 1925). — Курс истории русского языка, читанный в Спб. у-те в 1908—1909 г. Спб. (литогр.)—Богородицкий, В. А. Опыт физиологии общерусского произношения. Каз. 1909. — Общий курс русской грамматики. Изд. 4. Каз. 1913 г. См. также общие курсы по введению в языковедение (общее языковедение). Бодуена-де-Куртене, Томсона, Поржезинского, Богородицкого и др.

Очерки литературного русского произношения и народной речи великорусской, белорусской и малорусской см. в общих трудах по русской диалектологии: Карского, Е. Ф.—Русская диалектология. Л., 1924.— Дурново, Соколова и Ушакова, Опыт диалектологической карты русского яз. в Европе (в приложении — очерк русской диалектологии). Труды Москов. Диал. комиссии М. 1915 г. Краткую характеристику говоров можно найти в работе Н. Дурново. Очерк истории русского яз. 1924.

V. Экскурсионный метод

Экскурсия — наиболее доступный для школы способ связать свою работу с жизнью. Не мудрено, что экскурсирование проникает собой всю школьную работу. Без экскурсии массовая школа не может работать по комплексной системе. Первые два месяца — сентябрь, октябрь — совершаются экскурсии. На этих экскурсиях добывается материал, который затем и прорабатывается в течение довольно продолжительного времени. Весной экскурсии повторяются. Жизненные комплексы настойчиво зовут из класса, из-за парты в природу, на фабрику, в производство. В школе II ступени на первом году обучения экскурсии занимают не менее половины всей учебной работы.

Совершенно очевидно, что и работа словесника не могла не подпасть под обаяние экскурсионного метода. Применение экскурсионного метода к преподаванию языка и литературы порождает ряд недоуменных вопросов. И прежде всего возникает вопрос о самой возможности его применения при изучении языка. Понятно, когда экскурсионный метод применяется в области естествознания, физики, химии, даже обществоведения, но что делать с этим методом словеснику? Этот вопрос сейчас только что поднят в методической литературе, новизна и неразработанность этого вопроса еще слишком очевидны, но тем не менее можно и сейчас уже сказать, что применение экскурсионного метода к изучению языка вполне возможно. Один из преподавателей пишет: «Трудно указать что-нибудь более реальное в смысле сближения школы и жизни в преподавании родного языка, чем экскурсии. В них есть самое ценное для преподавателя родного языка: и живые, яркие впечатления для устной и письменной проработки, и эстетические переживания, резонирующие, так сказать, литературно-художественное творчество, и различные пути развития индивидуального вкуса, воображения, инициативы и пр.» [1]

Экскурсионный метод, как педагогический прием

По сравнению с другими методами трудовой школы, экскурсионный метод надо считать довольно хорошо разработанным.

---

[1] Кононыкин, Н. П. — «Экскурсии в связи с преподаванием родного языка» (Сборн. «Родной язык в школе» 1924 г., кн. VI. стр. 143).

Особенно хорошо разработан отдел *естественно-исторических экскурсий*. В области проведения экскурсий по природоведению, физике, химии накоплен уже значительный педагогический опыт, к которому необходимо прислушаться и словеснику, желающему применить экскурсионный метод в области своей специальности. Сравнительно хуже разработаны экскурсии по обществоведению: методика так наз. «производственных экскурсий» еще только намечена, между тем задачи словесника наиболее приближаются к задачам, лежащим перед историком и социологом.

Богатый опыт естественно-исторических экскурсий показал, что «свободные» экскурсии, касающиеся одновременно вопросов ботаники, зоологии, географии, истории и пр., не достигают цели. При таком способе проведения экскурсий получается распыленность материала, участники не в силах охватить слишком большой комплекс явлений разом. Экскурсия лишь тогда полезна и удовлетворяет педагогическим требованиям, когда она освещена определенной идеей, имеет *тему*. Экскурсии обязательно должны быть тематичны. Что же можно назвать экскурсией? Это организованное, усовершенствованное коллективное наблюдение. Исследовательская работа ведется в экскурсии так же, как при применении лабораторного метода. Учащиеся непосредственно сталкиваются с объектом исследования, в его живой, реальной обстановке; они наблюдают явления не в схематизированном виде, как это часто бывает в лаборатории, а воспринимают жизнь, как комплекс явлений, изучаемых с помощью специфического метода, присущего данной специальности.

Ценность экскурсионного метода огромна. Экскурсии развивают общественность и активность, приучают к самоорганизации, экскурсия необыкновенно сближает между собой экскурсантов и руководителя.

Экскурсионный метод может применяться в школе с двоякой целью: с одной стороны возможно использование этого метода с иллюстративными целями. В этом случае экскурсия привлекается с целью конкретизировать тот учебный материал, который получен в результате классной или лабораторной проработки. Экскурсия является в этом случае последующим моментом работы. Во-вторых — экскурсия может быть применена с целью изучения мира явлений, т.-е. с исследовательской целью, чтобы, таким образом, получить необходимый материал для классной проработки. Нет необходимости доказывать, что экскурсии первого типа, т.-е. *иллюстративные*, гораздо менее ценны, чем *исследовательские* экскурсии. Экскурсия должна предшествовать научной обработке материала, а не следовать за этой обработкой. «В исследовательской экскурсии учащиеся ведут активную, самостоятельную работу; эти экскурсии составляют основу и сущность изучаемого предмета; при такой

постановке экскурсионных занятий учащиеся путем наблюдений, обследования и исследования решают поставленные перед ними вопросы»[1].

Таким образом, экскурсионный метод — метод организации *коллективного наблюдения*. Разумеется, чрезвычайно важно поставить дело так, чтобы у участников экскурсии было пробуждено активное внимание. Пассивное наблюдение не принесет пользы. Изучение явлений на правильно организованной экскурсии должно быть активным, трудовым.

Моменты экскурсии

Для того, чтобы достичь во время экскурсии этого активного, трудового изучения явлений, активного, а не пассивного наблюдения, надо предварительно соответствующим образом подготовить экскурсантов.

Огромное значение в успехе экскурсии имеет *предварительная подготовка* к экскурсии, цель которой заключается в создании необходимой психической настроенности. Экскурсия должна служить ответом на вопрос, уже имеющийся у экскурсанта. Новое знание должно быть ассимилировано с прежним. Когда эта настроенность, потребность в экскурсии создана, необходимо перейти к собственно организационной работе. Эта работа будет заключаться в обсуждении будущей экскурсии, в подготовке к ней; планировать работу во время самой экскурсии нельзя. Работа во время экскурсии сводится, главным образом, к наблюдению. Но наблюденные явления, события, отдельно текущие, быстро сменяющиеся моменты явления необходимо фиксировать, чтобы не позабыть самого важного, не упустить деталей, которые иногда неожиданно освещают смысл целого. Отсюда возникает необходимость в определенных формах фиксации впечатлений на самой экскурсии. Такими формами являются запись, чертеж, план, рисунок и пр.

Но вот экскурсия проведена. Впечатления зафиксированы; этим, разумеется, не может ограничиться работа. Наступает следующая стадия: проработка экскурсионного материала. Экскурсанты переходят к коллективному обсуждению виденного и слышанного, делятся впечатлениями, обсуждают вопросы, подводят итоги. Наконец, наступает последний момент: закрепление добытых материалов в материальных следах: экскурсанты переходят к изготовлению моделей, рисунков, чертежей. Пишут доклады, обрабатывают материалы экскурсии в научном отношении; в конце концов — организуется выставка.

Экскурсионный метод является длительным педагогическим процессом. В этом его особенное преимущество и педагогическая ценность.

---

[1] Челюсткин, И. А. — «Методы работы в трудовой школе». Ленинград. 1923 г., стр. 93.

Количество участников не должно быть значительным. Чем меньше экскурсантов, тем лучше. Если участников очень много, напр. 40 человек, лучше делить экскурсантов на отдельные группы. Каждой отдельной группе можно дать особое задание, которое она должна коллективно выполнить. Самое лучшее не расширять, а суживать задачу исследования. Продолжительность экскурсии не должна быть особенно большой. Опыт показал, что экскурсия не должна длиться более 2—3 часов; конечно, здесь идет речь о *самой работе* во время экскурсии, об активном процессе наблюдения; в это время, 2—3 часа, не входит время, потраченное на передвижение к объекту исследования, напр. к фабрике, к лесу и пр.

Необходимо сделать несколько замечаний относительно метода работы на самой экскурсии, метода изучения явления. Очень часто руководитель на экскурсии *отвечает* на вопросы, возникающие у экскурсантов, спешит удовлетворить их любопытство. Это едва ли правильно. Пусть экскурсанты сами отвечают на вопросы, которые сами же ставят. Но и этот метод должен быть ограничен в своем применении. Очень часто во время экскурсий экскурсанты обращают внимание на детали, на частности, упускают из вида самые важные, существенные элементы явления. Руководитель должен очень осторожно и умело обращать внимание обследователей на самое важное и существенное в наблюдаемом явлении. Надо все время помнить о том крайне незначительном сроке, в который необходимо совершить экскурсию. Задача руководителя заключается в том, чтобы умело руководить интересами экскурсантов во время экскурсии. Всякая задача, интересно поставленная перед экскурсантами, необыкновенно захватывает их.

Как уже выше было отмечено, одним из самых важных и ответственных моментов экскурсии является подготовка к ее осуществлению, или планирование экскурсии. Необходимо поэтому остановиться несколько подробнее на этом моменте.

Планирование экскурсии

«Экскурсии, комплексирующие материал наблюдений в природе и жизни, требуют постоянной работы во избежение лоскутности наблюдений и случайности выводов», [1] — говорит Н. Н. Иорданский. Поэтому ясно, какое огромное значение имеет заранее составленный план наблюдения. В этой работе по составлению плана экскурсии должны обязательно принять участие сами учащиеся. Перед ними следует поставить вопросы: 1) для чего мы идем на экскурсию, 2) что нужно с собой на

[1] Иорданский, Н. Н. — «Самоуправление в школе в связи с системой комплексного обучения». (Сб. «Вопросы комплексного обучения». Вып. II, стр. 123).

экскурсию взять (снаряжение: одежда, пища, тетрадь для записи, карандаш и т. д.). Дети коллективно, общими усилиями составляют список необходимых вещей. Увлекаться очень большим количеством вещей не следует, так как вещи, особенно громоздкие, очень отягощают экскурсантов. 3) Сколько времени потребуется на экскурсию. 4) Что собрать на экскурсии. 5) Как вести наблюдения на экскурсии. 6) Как поделить работу между отдельными членами коллектива. 7) Какие вопросы нужно выяснить на месте и т. д. Очень важно подготовить экскурсию, сообщив предварительно, что учащиеся на экскурсии увидят. Неподготовленные в этом отношении дети легко теряются перед слишком грандиозными, незнакомыми явлениями. Так, напр., фабрика может ошеломить уже своим внешним видом, шумом, и внимание юных исследователей рассеется, направится в нежелательную сторону. Полезно выработать и правила поведения во время экскурсии. Это тем более важно, что многие учащиеся смотрят на экскурсию, как на прогулку, как на несерьезное дело. С этой стороны очень важно внушить учащимся мысль, что, отправляясь на экскурсию, особенно на завод или фабрику, они совершают дело общественной важности, что экскурсия необходима не только им, но что она имеет общественное значение. Учащиеся, отправляясь в деревню, могут подготовить спектакль, концерт или небольшое выступление, напр., ряд лекций для деревенских жителей. На 6-м году обучения в школах II ступени программа Наркомпроса предусматривает, и совершенно правильно, такое участие городских детей в общественной жизни деревни. Программа рекомендует участие детей в проведении агитационных кампаний в деревне, к инсценировках и в других литературных выступлениях для деревни. Такое же посильное участие в работе более старших групп могут и должны проявить и учащиеся младших групп школы I и II ступени. Отношение крестьян к экскурсантам в последнем случае неизменно улучшается. Крестьяне видят, что городские школьники совершают экскурсии не для забавы и развлечения, а приносят им свою долю пользы.

Уже отдельные моменты экскурсии дают богатый материал для развития устной и письменной речи: таковы, например, беседы с учащимися при подготовке экскурсии, на самой экскурсии, после нее, при планировании, изготовление докладов и сообщений на экскурсионном материале и т. д. Произведенные в результате экскурсии работы ценны, главным образом, тем, что они дают возможность развивать навыки устной и письменной речи, производить наблюдения над языком на материале живом, конкретном. Дети в данном случае пользуются языком, как органом общения своего маленького коллектива; языковая деятельность в данном случае не отрывается от их потребностей.

Виды экскурсий в области языка

Экскурсии по изучению языка могут совершаться либо с исследовательской целью — *диалектологические экскурсии*, либо с целью прикладной — в целях развития устной и письменной речи. Собственно, почти всякая экскурсия может быть использована в последних целях, так как всякая экскурсия повышает стимулы к высказыванию и составлению сочинений в том или ином виде: ведение экскурсионного дневника, запись наблюдений и т. д. Экскурсии этнографические, с целью изучения фольклора и историко-литературные здесь нами не рассматриваются.

Темы экскурсий по языку исследовательского характера необходимо, конечно, тесно связывать с общим направлением школьной работы, изучением трудовой деятельности людей. Темы для экскурсий должны вытекать из этого изучения. Таковы темы, связанные, напр., с изучением труда ремесленника, крестьянина, извозчика, сапожника и т. д.

Дети могут собрать на экскурсии слова, отдельные выражения, рассказы, песни, связанные с трудом сапожника, крестьянина, возчика, огородника и пр.

Значительно труднее диалектологические экскурсии, но и они вполне возможны и могут иногда при правильной организации привести к ценным результатам: необходимо, чтобы сами дети почувствовали ценность и значение таких экскурсий, чтобы и они поняли, что слова языка можно собирать так же, как и другие предметы, в роде цветов, растений на ботанической экскурсии, или камней и минералов на минералогической. Надо дать учащимся почувствовать вещественность слова, его предметность, научить их этому.

Конечно, для записи говора не обязательно ездить в деревню. Такая экскурсия может быть с большим успехом проведена на городской базар, на который в базарные дни съезжаются крестьяне из окрестных, а иногда и из очень отдаленных деревень. С этой же целью могут быть использованы постоялые дворы, «Дома крестьянина» и пр. Для проведения этих экскурсий необходима предварительная подготовка и инструктирование собирателей. Подробно об этом смотри в главе «Краеведение и преподавание языка», в которой даны главные руководящие указания. Особенно полезно производство коллективной диалектологической записи. Один из экскурсантов ведет разговор с крестьянином или рабочим, а остальные точно записывают разговор, пытаясь передать малейшие оттенки в произношении путем фонетического письма. Потом запись отдельных лиц проверяется, сравнивается и устанавливается, наконец, точный текст. Произведенная подобным образом запись может подниматься иногда до очень высокой степени точности, почти

недостижимой для индивидуального собирателя (см. примеры подобной работы в кн. Поповой — «Школа жизни»).

Здесь следует только сделать еще несколько дополнительных замечаний. Нужно помнить, что только в непринужденной беседе, помогая крестьянину в работе, или сидя у него в гостях, когда он увидит в экскурсанте человека, заслуживающего доверия, можно действительно узнать его нужды, заглянуть в жизнь деревни. Поэтому лучше всего вести длительные наблюдения в деревне. Нужно одну и ту же деревню посетить не раз и не два, а завести там прочные знакомства. Тогда и работа по собиранию и изучению особенностей языка станет более продуктивной.

Наиболее доступной и интересной работой в области народного языка проф. Г. С. Виноградов считает составление *словаря просторечья.* Заимствуем из его ст. «Этнография в курсе школьного краеведения» кое-какие краткие указания по сбору этого материала, вполне осуществимые и на экскурсии.

«Записывать надо как общеупотребительные слова, так и мало употребительные или выходящие из употребления, напр. встречающиеся только в языке старшего поколения и даже слова, уже вышедшие из употребления, но еще недавно жившие, напр., в памяти стариков.

Необходимо указывать все значения того или иного слова, так как слова сплошь и рядом имеют по нескольку значений: 1) перо — птичье, 2) перо — приспособление для письма; 1) месяц — мера времени, часть года, 2) месяц — неполная луна и т. д.

Часто случается, что слово получает случайное значение, — в разного рода образных выражениях, в роде: «у него бойкое перо» и т. п.

Надо отмечать не только слова — единицы, употребляющиеся отдельно от других слов, но и слова — словосочетания, обозначающие один предмет мысли, одно понятие, напр., братское чувырло — страшилище.

Надо обязательно разузнать и записать:

Название населенных пунктов (заимка, поселок и др.), названия отдельных частей селения (улица, правулок).

Название усадьбы и ее частей (двор, огород и т. д.), название частей двора, надворных построек и их отдельных частей (загородка, открылок, павети).

Изгороди разного рода, их составные части (заплот, тын и т. д.).

Название дома и избы, их составных частей и украшений (пятры, наличник), названия домашней утвари и мебели (переметка, скамья, залавок).

Запоры и затворы дверей и ворот.

Название печей и их частей (бакаушка, чело).

Названия, относящиеся к одежде, обуви (вирхатина, ичиги), различных украшений и головных уборов (какетка, уборка, файшонка и др.).

Способы измерения расстояний, площадей земли (покоса, пашни) и связанные с ними обозначения, меры; употребляемые для измерения полей покосов.

Названия небесных светил — отдельных звезд и созвездий (кичиги, утичье гнездо и др.).

Атмосферические явления, названия их.

Слова и выражения, связанные с разделением суток (сидень, вечер, ставальна пора), с обозначением признаков погоды, смены времен года (пурга).

Названия растений — кустов, деревьев, трав, ягод, грибов (тальник, скрыпун-трава).

Названия четвероногих и пернатых (инзыган — коза), названия рыб, пресмыкающихся, червей, насекомых.

Названия органов тела человека и их отправлений; слова, характеризующие свойства и особенности человека.

Названия знаков собственности; названия монет («катеринка», «серебрушка», «пятишница» и пр.).

Названия родственников — близких и дальних (братан и др.). Название семейных торжеств.

Названия праздников церковных и других (крешшенье, Иримей Запригальщик).

Названия обрядов, выполняемых при рождении и крещении, свадьбе и похоронах; при постройке дома.

Названия обрядов, выполняемых при начале и конце работ (зажинки, отжинки и пр.).

Названия духов, обитающих, по народным воззрениям, в домах, банях, лесах, овинах, в воде и др., с их характеристиками.

Названия народных лекарей (бабка - повитуха, знахарь и др.); названия способов гадания, приемов врачевания, ворожбы и пр.

Врачевание: название болезней (уроки, порча, припадошные).

Слова, связанные с кулинарным искусством: кушанья, напитки. Названия пищи, даваемой скоту.

Названия развлечений, игр, игрушек (с подробным их описанием).

Обозначения различных произведений устно-народного творчества.

Слова для обозначения певцов, музыкальных инструментов.

Словарь ремесленников: портных, сапожников, собачников, название приспособлений и пр.

Словарь лодочников, рыболовов, охотников — одежда их; названия зверей, диких птиц и рыб; названия приспособлений; приметы, верования и обычаи их.

Слова, употребляемые в огородничестве, табаководстве.

Обозначения, относящиеся к быту скотоводства: породы скота, болезни скота, коновальный промысел, молочное хозяйство.

Следует обратить внимание на названия участков обрабатываемой земли, на названия земледельческих орудий (рогалюха, андреевна), названия крестьянских работ (страда, покос), участников работ (шишкарь, бороняга); глаголы, употребляемые для обозначения работ (копнять, отбивать косу).

Плотничье и столярное ремесло, кузнечное дело. Названия работ, инструментов, обозначения качества мастеров и работы.

Словарь мельничного дела. Разновидности мельниц, особые слова и выражения, употребляемые мельниками и помольщиками.

Терминология лесного дела. Рубка леса, заготовка строевого леса, обработка дерева. Сорта (мендач, кондовый). Рубка дров. Изделия из дерева (полозья, ободья и т. д.). Инструменты.

Сбор кедровых орехов.

Гончарное производство: приспособления, инструменты, используемый материал, посуда, названия мастеров.

Слова, связанные с путями сообщения, со способами передвижения: названия дорог, упряжи, экипажи, лодки.

Слова, относящиеся к обработке конопли, шерсти. Пряжа и тканье. Части прялки и ткацкого станка.

Терминология крашенья. Названия растений и растительных продуктов, идущих в дело (собрать гербарий таких растений). Названия способов приготовления красок и способов применения их.

Название цветов и оттенков. Название мастеров и мастериц.

Привести слова и выражения, которые дали деревне война и революция (комитет, декрет, ЦИК, рабфак и др.). Как их народ осмысливает (ревок — ревком, вороплан — аэроплан и т. д.). Как к ним народ относится, степень их распространения.

О «стилистических экскурсиях», как выходящих за пределы данной главы, говорить здесь не место. Подробности о них см. в главе о развитии устной и письменной речи [1].

ЛИТЕРАТУРА

По общим вопросам экскурсионного дела см. работы: Б. В. Райков — Методика и техника ведения экскурсий. Изд. 2. 1922. — Райков, Б. В. (редакция). Школьные экскурсии, их значение и организация. Сборник статей. П. 1921. По вопросу о гуманитарных экскурсиях, в частности по языку — необходимо познакомиться со статьей Конокина, Н «Экскурсии в связи с преподаванием родного языка в 1-й ступени». Сборник «Родной яз. в школе» 1924, VI. В статье дается главным образом, материал по ведению экскурсий «стилистического», прикладного характера.

[1] Виноградов, Г. С. — «Этнография в курсе школьного краеведения». «Вопросы новой школы». IX сборник Трудов Иркутского государственного университета. Ирк. 1925, стр. 114 и след.

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАВЫКИ И УМЕНЬЯ

VI. Методы обучения грамоте

Навыки в комплексе

Комплексная система преподавания как система изучения мира в центре школьной работы ставит не навыки, а самый процесс познавания. Но изучать мир можно, лишь умея считать, писать, видеть, рисовать и пр. В школе уже с первых дней осуществления комплексной системы возникает необходимость в создании, укреплении ряда технических навыков, без которых дальнейшая работа по исследованию окружающей дейтвительности совершенно невозможна. Разумеется, потребность, порождаемая комплексной системой в получении навыков, в их обработке представляется очень ценным моментом школьной работы. Она придает работе по приобретению навыков жизненный характер; дети, заинтересованные в приобретении навыков, охотно проделывают скучные, но совершенно неизбежные упражнения. Но, к сожалению, педагоги часто еще не знают, как строить работу по приобретению навыков на материале комплекса, или отдают навыкам такое незначительное внимание, что дети после года работы не могут прочитать книгу, написать простое письмо и т. д. Очень часто исследовательская работа детей опережает навыки. В таком случае творчески развитой ребенок не в силах проявить и осуществить своих способностей. Моложавый и Шимкевич правы, когда говорят, что «трудовая школа в своей работе не допускает *искусственного выделения и специальной обработки навыков* (курсив мой В. М.), подрывающей жизненную ценность, психологическое единство и воспитывающий характер всей школьной работы». Совершенно справедливо, что «навыки только средство для работы, а не их содержание и цель», что «такими они были в своем генезисе в тысячелетней истории человечества», что такими они должны «явиться в сознании жизни и работе детей», но отсюда не следует, что работа по их приобретению должна отойти на самый последний план, что к «на-

выкам просто нужно стать спиной» [1]. В научно-педагогической литературе уже не раз отмечалось, что комплексные программы ставят работу по навыкам в недостаточном объеме, что эту работу очень трудно, а временами совершенно невозможно связать с темой комплекса. Иногда комплексная тема может даже совершенно исключить работу по навыкам. Так, напр., дети очень часто бывают принуждены без достаточно окрепших орфографических навыков записывать, что они видят на экскурсии; иногда для формальных навыков просто в процессе проработки комплекса нехватает времени. Такова, например, очень длительная работа по приобретению орфографических навыков, прямо не укладывающаяся в рамки свободных от проработки комплексных тем часов.

Таким образом, за последнее время все чаще и чаще встречаются указания на необходимость усиления в школе занятий по навыкам — с одной стороны, а с другой — считается возможным их выделение в самостоятельные занятия. Чехов говорит: «Роль навыков служебная. Но для того, чтобы они с честью могли выполнить эту роль, необходимо, чтобы они были хорошо усвоены, а для этого необходимы постоянные и многократные упражнения [2]. Те же мысли, в несколько иной форме, высказывает и П. П. Блонский. Недавно Лушников в статье «Комплексы и навыки» («Педаг. Мысль», 1924, № 4—5) сказал: «Очевидно, практически вопрос о месте навыков в комплексной системе уже нашел или, по крайней мере, находит свое разрешение в совершенно определенном смысле и это вовсе не является уступкой старому, какой-то изменой принципиальной позиции, — это вывод, который вероятно будет положен в основание будущей методики комплексного преподавания». По мнению Лушникова, работу по навыкам необходимо выделить в особые, строго отграниченные уроки и на этих уроках может быть и свой специфический материал, даже тематически не связанный с комплексной темой.

Методика обучения грамоте

Ни по одному методическому вопросу не написано, пожалуй, столько, сколько об обучении грамоте, но вместе с тем столько явно ошибочного и нелепого. Старая рецептурная методика придумывала сотни способов и подходов и при этом не считалась ни с научно-лингвистическими, ни с психофизиологиче-

---

[1] Моложавый и Шимкевич.—«Проблемы трудовой школы в марксистском освещении.»—М. 1924, стр. 57.

[2] Чехов,—Н. В. «Комплексная система обучения и новые программы единой трудовой школы». Статья в сборнике «Вопросы комплексного обучения в школе» (редакция Иванова, С. В., Иорданского, И. А. и Симонова, И. С. Л. 1924, стр. 54).

скими требованиями. Чтобы выбрать правильный и рациональный метод обучения грамоте, надо пересмотреть все методы с основных принципиальных сторон. Этих сторон *три.* Метод трудовой школы должен быть построен на *научных* основах: методика обучения грамоте не должна погрешать против основ науки о языке. Во-вторых — методика обучения грамоте должна строиться на данных физиологии и психологии. Необходимо учесть физиологические и психические процессы чтения и, вместе с тем, выяснить психофизиологическую основу вполне грамотного чтения, т.-е. беглого, незаторможенного чтения. И, в-третьих, избранный при обучении чтению метод должен опираться на основные предпосылки *комплексной* системы, не погрешать против них: обучение грамоте необходимо строить на *живом, текучем* материале комплексных тем. Последнее обстоятельство заставит остановить особенное внимание на таких методах обучения, которые не привлекают «букваря», на методах, которые можно назвать *безбукварными,*

Научное языкознание и методика обучения чтению

Научное языкознание строго различает два *языка:* произносительно-слуховой и графически-оптический. Между языком в произношении и языком *на письме* нет решительно *никакого сходства.* Основные признаки, отличающие графически-оптический язык от произносительно-слухового, заключаются в следующем: произносительно-слуховой язык состоит из ряда тесно слитых между собой звуковых комплексов; между отдельными звуками речи невозможно провести границу. Произносительно-слуховой язык *неделим.* Каждый звук речи тесно связан с предшествующим и последующим. Напр., в слове *муть* все звуки представляют единый звуковой и артикуляционный (по работе органов речи) комплекс. Приступая к произношению первого звука *м* в слове *муть,* мы уже выпячиваем вперед губы, округляем их, предвосхищая уклад органов речи, нужный для произношения звука *у,* конечное *ть* (*т* мягкое) в этом слове произносится с сохранением уклада губ, нужного для звука *у,* хотя уже самая надобность в произнесении этого звука исчезла. То же самое можно было бы заметить и относительно работы не только губ, но и языка, голосовых связок и пр. Слово *муть* произносится единым слитным актом: в каждом слове есть только *переход* от предшествующего звука к следующему, но нет границ между звуками. Более того, отдельно взятого из речи *изолированного слова* язык не знает. Каждое слово комплексируется, связывается в речи с предыдущим и с последующим словом в единое целое. Поэтому *конец и начало* слова обычно видоизменяются в стыке под взаимным влиянием двух столкнувшихся звуков

и нужных для их произнесения работ речевых органов. В качестве примера можно взять, напр., следующие слова: *ночь, была, теплая.* В связной речи эти слова звучат так: нодьжь былатёплъйа. Аффриката *ч,* возникшая в результате слитного произношения звуков *т* и *ш* под влиянием следующего б *звонкого* перешла в данном случае в звонкую аффрикату — *дьжь,* ассимилировалась со звонким зуком *б.* Слова *он, будет, знать* в связной речи звучат: онбудидзнать, при чем конечный звук в слове *будет*—*т* под влиянием следующего за ним *з* звонкого переходит в *д* звонкое и вместе с *з* составляет слитный звук *дз,* звонкую разновидность глухой аффрикаты *тс* = ц (орфогр.). Стало-быть, в языке нет изолированного от слова и из речи *звука.* Если лингвистика, тем не менее, производит анализ *звуков* речи, то этот анализ она производит уже не над живым *звуком,* а над *мертвым препаратом.* Совершенно справедливо Потебня называл изолированный из речи звук *лингвистическим препаратом.* Это, действительно, такой же точно препарат, каким представляется для физиолога клетка организма, взятая изолированно из живого тела. Она уже не будет живой клеткой.

В противоположность языку произносительно-звуковому, зрительно-графический язык дробится на отдельные орфографические значки — буквы. Между этими *буквами* нет решительно никакого перехода от предшествующей буквы к последующей. Напр., сочетанием букв *в, и, з, г* можно изобразить слово *виск* (звуковое) так: *визг.* Помимо того, что здесь бросается в глаза несоответствие между живым словом в произношении и его *графическим обозначением,* необходимо указать, что это слово, как особый комплекс звуков, присущих только *русскому* языку, не изменится от того, какой системой знаков изобразить слово визг. Напр., оно не станет латинским или греческим оттого, что его изобразим греческими или латинскими буквами: vizg.

Но, вместе с тем, между двумя языками: зрительно-двигательным и произносительно-слуховым устанавливается в нашем сознании ассоциативная связь благодаря общности одного главного момента—*значения* слова. Значение *слова* остается неизменным и для звукового образа и для зрительного образа данного слова.

Возьмем, напр., графический образ слова *самовар* и сравним этот образ со звуковым *съмавар.* Между двумя этими образами внешне нет ни малейшего сходства, но оба они объединены *одним* значением:

самовар . . . . значение слова
съмавар . . . . значение слова.

Иными словами, если произносительно-слуховой образ слова обозначить через *А,* графически-зрительный образ через *G*

и значение слова через S, то это взаимоотношение между оптическим и слуховым образами слова и его значением может быть выражено формулой:

$$A = S$$
$$G = S,$$

откуда по ассоциации мы делаем заключение, что $A = G$, т.-е. что *слово—звук* и *слово—графема*[1] адэкватны. Это, конечно, не так. На самом деле этот процесс значительно сложнее.

Для того, чтобы прочесть какое-либо слово, я должен проделать очень сложную работу: печатные или письменные знаки на бумаге вызывают двигательные представления, необходимые для произнесения данного слова, напр. *заря;* эти двигательные представления переходят затем в артикуляционную работу, т.-е., иными словами, органы речи приводятся в соответствующие, координированные движения, результатом чего явится звуковая форма слова *зар'а* (зарьа).

Если при этом вспомнить, что произносительно-слуховым языком владеют все, а графически-оптическим не все, а только грамотные, не трудно догадаться, что грамотность, уменье читать — заключается в создании целого ряда совершенно новых рядов ассоциаций между значением слова и графемой. Так, напр., слово *красный* вызывает у грамотного человека следующие *ассоциации: звуковая* форма (комплекс звуков) связывается со *значением* этого слова (представление о чем-то «красном»), с рядом работ органов речи, необходимых для произнесения этого слова, со зрительным образом печатного или написанного слова и с двигательными образами руки при письме. У неграмотного человека выпадут, очевидно, ассоциации, связанные с *чтением воспроизведением этого слова на письме,* т.-е. зрительно-графические образы. Таким образом, следует строго различать слово, как *звуковой образ,* и слово, как *оптический образ.*

Совершенно очевидно, что эти два явления различны по своей сущности. Наше представление о полном соответствии *звука букве* явное недоразумение, очень вредно отражающееся, кстати, и на *методах* обучения грамоте. Между звуковым и графическим образом слова нет *никакого* соответствия. Слово *Всеволод* на самом деле произносится не так, а *Фсивало́т,* при чем и *это* последнее фонетическое изображение живых звуков чисто *условно,* так как живые звуки неделимы, и мы только путем длительного опыта приобретаем способность в буквенном обозначении узнавать живые звуковые словесные комплексы.

---

[1] Термин Бодуэна-де Куртене. Терминами *графема и фонема* профессор Бодуен-де Куртене обозначает оптический и слуховой образ слова. См. его работы: «Введение в языковедение (литогр. курс), об отношении русского языка к письму» и проч.

Графически взаимоотношение между *графически-оптическим* и *произносительно-слуховым* языком можно избразить так:

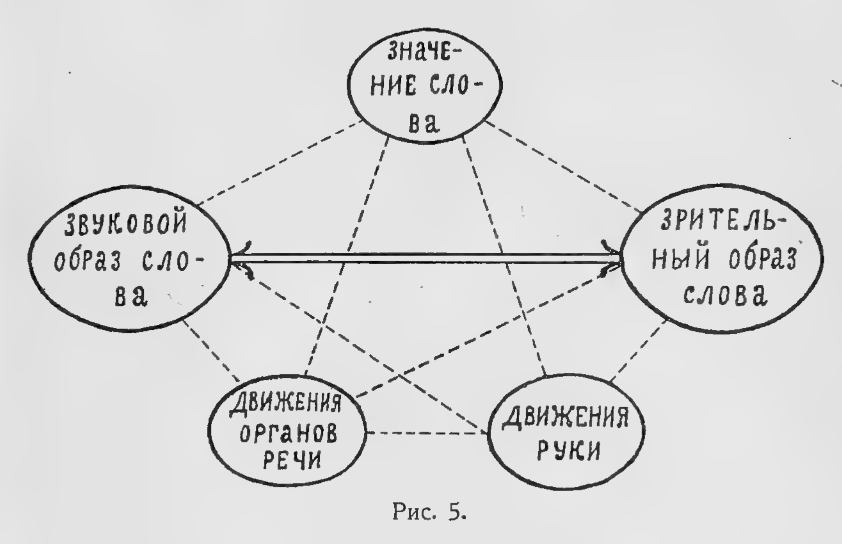


Рис. 5.

Из диаграммы ясно, что ассоциации между значением слова, двигательными зрительными и слуховыми представлениями можно утвердить, исходя либо из *зрительных* образов *(буквы)*, либо из *звуковых* (*звуки*), либо из синтеза *звука* и *буквы*.

Все методы обучения грамоте и исходят в своем построении из какого-либо одного основания; все методы могут быть названы либо *буквенными*, либо *звуковыми*, либо *синтетизирующими* (объединяющими в единый процесс звуки и буквы).

Буквенные методы

При обучении грамоте буквенным методом в основу всех будущих ассоциаций кладется *буква*. При чем буква рассматривается, как *значок*, и в этом смысле, конечно, нельзя возражать против выделения *буквы* из написанного слова. Как уже было указано выше, главнейшим отличием графически-зрительного языка от произносительно-слухового является дробление первого на составные элементы буквы. Отвлекая *букву* из печатного слова, мы следовательно не производим никакого насилия над графическим языком, но в этом случае нет соответствия этой букве в живом языке; буква превращается в отвлеченный значок, который ни с чем нельзя ассоциировать.

Буквенные методы тяжелы для детей потому, что между буквенным знаком и живым звуком в слове, как сложным звуковым комплексом, невозможно возбудить правильных

9*

ассоциативных путей. Цель учения до такой степени далека ученику, что она не осознается.

Обучение по буквенному методу, как известно, состоит в предварительном изучении всех букв алфавита. Это изучение сопровождается ознакомлением с печатной буквой при чем дается ее название. В старой школе названия были очень далеки от звукового значения буквы: а называлось *аз*, б—*буки*, в — *веди*, г — *глаголь*, д — *добро* и т. д.

Когда учащиеся долгим и кропотливым путем овладевали алфавитом так, что могли безошибочно называть каждую букву, которую им показывал учитель, они переходили к изучению складов или слогов двух, трех и многосложных, напр. *буки аз* — ба, *добро аз* — да и т. д. Таким долгим, кропотливым способом заучивались слоги односложные, двухсложные, трехсложные и многосложные: ба, ва, га, да, жа, за, га, гла, бра, вра, вздра, гдра и т. д. На одно обучение чтению уходило при таком способе около 3 лет. После того, как учащиеся накапливали достаточное количество слогов, буквенных и звуковых комбинаций, они переходили к чтению. На первых порах чтение было крайне заторможенным, до тех пор, пока учащиеся не устанавливали, наконец, связи между *зрительным* образом (печатным или написанным словом) и его *значением*. Лишь после этого учащиеся переходили к чтению.

Основной недостаток буквенного метода заключается в том, что этот метод не утверждает самой важной *ассоциативной связи* — связи между *зрительным представлением* и *значением* слова. Бесконечное зубрение бессмысленных слогов не развивало, а тормозило духовные способности ученика, не возбуждало интереса к занятиям, а, наоборот, вызывало отвращение.

Дальнейшие попытки улучшения буквенного метода, сводившиеся к упрощению названий букв, не достигали цели, так как при этом главный недостаток метода — отсутствие связи между значением слова и его письменным образом — не устранялся. Этот метод, несмотря на свою архаичность, удержался и до сих пор. В сущности, тот метод, который практикуется в школах под названием *звукового*, представляет собой упрощенный *буквенный* метод; при попытке изобразить *буквы* с помощью соответствующего *звука* получается не что иное, как упрощенное *название* буквы. Таковы названия *бб*^{ъ}, *вв*^{ъ}, *гг*^{ъ} и т. д. С этой стороны старые книжники, называвшие буквы словами аз, буки, веди, глаголь и пр., конечно последовательнее.

Силлабический метод, предложенный Цейдлером, также не разрешил задачи. И в этом случае слоги ба, ва, га, ма, да, и пр. заучивались механически, так как эти слоги были, разумеется, далеки от живых звуков, звучащих в слове и фразе. Сравните, напр., *слоги* в слове *пароход* (пы^{а}-ра-хот).

Звуковые методы

Звуковые методы исходят из предположения, что между буквенным значком и обозначаемым им звуком есть *полное* соответствие. Выше уже указывалось, что это утверждение неверно.

Звуков речи, выделенных из речи, в действительности не существует. Таким образом, звуковой метод идет к чтению крайне неестественным путем. Дети предварительно изучают абстрагированные (отвлеченные) из речи звуки, при чем по необходимости получаются звуки в высшей степени дикие и непривычные, особенно при попытке произнести изолированно взрывные согласные: *г*, *д*, *т*, *б*, *п* и пр. Звуковой метод начинает с того, что опустошает душу ребенка, убивая слово, как моторно-слуховой эквивалент зрительных и иных представлений, и ставя в конечном итоге на место живого слова мертвые буквенные знаки. При этом оказывается, что и заучивать это «соответствие» между звуком и буквой не было необходимости, так как написано *оса*, а надо читать *аса*, написано *коса*, а читать надо *касà*, *она — ана́*, *нора — нара́*, *соха — саха́* и т. д. А такие слова, как *жара*, *шали*, *уши*, *шина*, *шило*, *наши*, *цена*, *цирк* и пр. приходится все-таки читать: жыра́, шэли, ушы, шылъ, шынъ, на́шы, цына́, цырк. Кроме того, есть ряд букв, для которых нет соотвествующих звуков. Таковы *ъ*, *ь*, *ю*, *я*, *ё* и пр. Такие слова, как *пять*, *опять*, *яма*, *ядро* и пр., звучат вовсе не так, как они написаны п’ат’: (пьать), ап’ат’ (апьать), йамъ, йидро [1].

Звуковой метод предполагает, что каждая буква имеет только одно звуковое значение. Это, конечно, неверно. Так, напр., орфографическое *а* употребляется для обозначения следующих живых звуков:

1) *а* под ударением — на́с, да́р, ста́н, croка́н;
2) *а* под ударением, напряженное — ла́па, ла́к, да́л, сва́лка;
3) *а* под ударением среднего ряда — ба́тя, да́нь, ба́тюшка;
4) звук неполного образования, близкий к ы во втором слоге перед ударением: старика́ (стърика́), самова́р (съмова́р), пароxòд (пърахòт) и др.;
5) *ъ* в заударном слоге: Аннъ (Анна), взятъ (взята) и пр.

Орфографическое *е* обозначает следующие живые звуки:

1) *о* среднего ряда ненапряженное — ве́сны (в’òсны), все́ (фс’ò), ве́тлы (в‘отлы);
2) *о* среднего ряда напряженное — ве́л (в’òл), плел (пл’òл), цвел (цв’òл);
3) *э* ненапряженное — вера (в’эръ), сетка (с’эткъ);
4) *э* напряженное: шерсть (ш’эр’ст’), верить (в’эрит’);

[1] Ср. Чернышев. «В защиту живого слова», стр. 35.

5) гласный неполного образования *ь* улей (у́льй), ве́тке (в’этькь);

6) *о* переднего ряда — тётя (т’о̀т’ъ), землей (з’емл‘о̀й);

7) сочетание *й* с *э* — съели (с*й*эли), ели (*й*эль);

8) сочетание *й* с *о* — съемка (сйомкъ), объем (обйом);

9) *и* — ве́сна́ (висна́), тепло (типло́), неси (ниси) и пр.

Также самые разнообразные живые звуки изображают орфографические *я, ю, и, у* и другие *гласные* буквы.

То же замечание следует сделать и по отношению согласных звуков. Такие случаи, как *марос* (мороз), *шуп* (шуб), *з’в’ост* (звезд), общеизвестны. Мгновенные (взрывные) согласные в отдельности, конечно, не существуют. При попытке произнести их изолированно они произносятся с неестественным усилием, затрудняющим потом их производство при чтении. Вместо чистых взрывных и фрикативных дети произносят обычно сочетания этих звуков с гласным неполного образования вроде $к^{ы}$, $с^{ы}$, $ф^{ы}$, $в^{ы}$ и т. д.

Поэтому с необычайным трудом детям дается так называемое «слияние» звуков; слово кусок читается, напр., так: $к^{ы}ус^{ы}ок$ и, конечно, в этом звуковом комплексе трудно узнать, русское слово *кусок*, — оно звучит слишком необычно. Эти «муки звукослияния» еще более увеличиваются при попытках слить согласную букву с такой гласной, которая обозначает не звук, а целый слог вроде я = йа, у = йу, е = йэ, ё = йо. Слова *пять, взять* в этом случае прочитываются $п^{ы}йать$, $в^{ы}з^{ы}йать$ и пр.

Совершенно прав такой вдумчивый педагог, как Чернышев, говоря: «Звуковой метод обучения грамоте есть такой, по которому дети обучаются называть черное белым и обратно и в конце которого у них совершенно перепутываются понятия о звуках русского языка и буквах русской азбуки» [1].

Не достигают цели и всевозможные разновидности звукового метода, вроде «артикуляционного», «фономимического» и т. д. Артикуляционный метод построен на предположении, что достаточно дать детям *описание* работы органов речи, нужной для произнесения данного звука, а затем соединить с этим описанием буквенный значок, символизирующий данную работу, чтобы избежать всех недостатков буквенного и звукового метода. С этой целью Шпизер (творец этого метода) рекомендует приносить на уроки таблицы, изображающие положение органов речи при произнесении различных звуков. На этих таблицах дается обычно рисунок саггитального (поперечного) разреза органов речи через полость рта и носа.

Не говоря уже о том, что такая работа носит несвойственный для детей логический характер, что она слишком отвле-

---

[1] Чернышев, «В защиту живого слова» стр. 35 и след.

ченная, необходимо отметить, что она и не достигает цели, так как в этом случае каждый звук берется не в комбинации с другими, а *отдельно* от других звуков. Между тем, именно со стороны артикуляционной, как это уже было демонстрировано на примере слова *муть* (см. выше), невозможно установление границы между предыдущим и последующим моментом произнесения звука в слове. В произносительной, артикуляционной работе органов речи отмечаются обычно три основных момента: 1) *экскурсия*— органы речи приготовляются к произнесению данного звука; 2) затем наступает момент произнесения и, наконец, наступает 3) момент, когда органы речи возвращаются к исходному моменту, рекурсируют (рекурсия). В действительности в живом произношении из этой сложной артикуляционной работы удерживается только *средний* момент, а экскурсия и рекурсия совпадают, сливают я с экскурсией и рекурсией предшествующего и последующего звука, что, в свою очередь, кладет совершенно особую окраску на тот звук, который произносят в данный момент речи. Таким образом и здесь, при применении артикуляционного метода Шпизера, дети имеют дело не с живым звуком речи, а с абстракцией, не существующей в действительности.

Тростников уже давно отметил недостатки этого метода: «Подобно тому, как сторонники существующего звукового метода не могут добиться, чтобы дети самостоятельно, без подсказа сливали звуки, так и последователи Терешкевича (русский последователь Шпизера. Примеч. В. М.) не добьются этого, сколько бы они ни сжимали губы или ни вытягивали их трубочкой или иным каким образом» [1].

Не достигают также цели различные ухищрения русских звуковиков, вроде Флерова, предлагавшего «новый способ слияния звуков», так как и в этом случае ложен лежащий в основе метода самый принцип.

Нашумевший за последнее время метод М. Монтессори представляет собой одну из разновидностей звукового метода и не приемлем по тем же основаниям, хотя педагогическая обработка метода у Монтессори заслуживает всяческого внимания.

Таким образом, критика методов обучения грамоте со стороны их научно-лингвистической обоснованности приводит к выводу, что единственным методом, не погрешающим против основ научного отношения к языку, является метод, не р а с ч л е н я ю щ и й п р о и з н о с и т е л ь н о-з в у к о в о г о словесного комплекса на составные части, так как это и невозможно. Для того, чтобы слово читать так, как оно произносится *в действительности*, а не так, как оно *условно* изображено на письме или напечатано, необходимо *узнавать*

---

[1] Т р о с т н и к о в.—«Методика обучения грамоте». О. 1912, стр. 27.

графический образ слова, как целостный произносительно-звуковой комплекс и обязательно ассоциировать этот комплекс со значением самого слова, т.-е. читать слово, как известную *идеограмму* [1].



Этим требованиям отвечает, как это увидим, ниже только метод целых слов — образов (американский).

Как это будет видно из дальнейшего изложения, к необходимости применения именно этого метода приводит и изучение процесса чтения грамотного человека со стороны психофизиологической [2].

Психофизиологические основы процесса чтения

Человек, вполне овладевший грамотой, при чтении не фиксирует каждую букву в отдельности, а схватывает сразу в одном акте группу букв. Это помогает правильно артикулировать звуки, как этого требует соседство с другими звуками. После зрительного впечатления, полученного чтецом от ряда букв, составляющих слово, следует узнавание его *целого* оптического образа, который в свою очередь вызывает волевой импульс к произнесению слова. И как конечный результат этого сложного процесса, является *самое произнесение* слова. Ассоциация со *значением* слова возникает уже при процессе *узнавания*, чем объясняется, что чтение без произнесения слова вслух совершается значительно быстрее. Грамотный читает все слово сразу, не замечая отдельных букв, входящих в состав слова. Так, целый ряд лиц не заметили опечатки в плакате:

просят не круить

---

[1] В справедливости этого вывода легко убедиться на следующем примере. Если печатный текст деформировать на отдельные буквы, напечатав их на необычно большом расстоянии друг от други (разрушить оптический образ слова), читать станет значительно труднее:

В е с е н н и й д е н ь г о р я ч и з о л о т в е с ь г о р о д с о л н- ц е м о с л е п л е н.

[2] Ср. Афанасьев, П. О. — «Методика русского языка в трудовой школе». Изд. 2-е. М. 1923, стр. 40 и 41.

Плакат, повешенный при входе в одну из комнат выставки при съезде педагогической психологии в Петрограде, читали сотни посетителей, на замечая явной ошибки:

просят не разгоривать.

Целый ряд опытов, произведенных Мейманом, Эрдманом, Доджем и др., показал, что взрослый грамотный человек читает не по буквам, а целыми словами, одновременно схватывая в одном акте восприятия несколько слов печатной строки. При этом глаза читающего делают по строке несколько остановок; строчка печатной книги прочитывается 4—5 толчками.

Схематически эти движения глаза по строке могут быть изображены следующим образом:



Глаза начинают свое движение не от самого края, а несколько отступя, при чем на второй и четвертой строчках это отступление больше, чем на первой и третьей. Фиксируя четыре или пять точек на строке, глаза воспринимают все значки строчки, при чем линия движения глаза идет не по средине, а по верхней части строки.

Кроме приобретения фиксационной линии, грамотный создает еще «поле чтения» в несколько строчек выше и ниже фиксационной строки. Эти строки, воспринимаемые «боковым полем» видения, ориентируют чтеца в синтактическом строе фразы, помогают схватывать содержание всей фразы целиком.

Таким образом, основные задачи, которые должен преследовать педагог при обучении грамоте,—это создание фиксационной линии чтения у детей и создание у них привычки читать не по буквам, а *целыми* словами, как *оптическими* образами, а это в свою очередь требует утверждения связи между оптическо-графическим образом и значением слова. Отсюда ясно, что материал для чтения должен состоять из слов, понятных читающему, и, кроме того, чтобы эти слова брались не отдельно, а в связной речи, так как отдельно взятого слова, изолированного из речевого комплекса, нет; ни по синтактическим, ни по фонетическим соображениям такого случая представить себе нельзя.

Между тем, существующие буквари не учитывают этого требования. Слова, которые предлагают буквари для чтения,

в большинстве случаев напечатаны без соблюдения фиксационной линии, *столбцами:*

сок	Лука	муха
сук	рука	суха
лук	мука	сума
	куку	суша
	кума	Луша
		луна

Нечего и говорить, что подбор этих слов совершенно случайный, — между ними нет подчас решительно никакой смысловой связи.

Итак, ознакомление с психофизиологической стороной чтения приводит также к необходимости осуществления метода целых *слов — образов.* Этот метод стремится, как известно, сразу привести ребенка к типу чтения взрослого. Исходным моментом занятий по этому методу является рисование. Нарисованный ребенком предмет уже является до некоторой степени *идеограммой.* Под рисунком внизу или вверху делается подпись печатными буквами. Дети читают рисунки и одновременно приучаются узнавать подпись под рисунком. Когда эта ассоциация окрепнет, рисунок убирается, остается одно слово, которое и узнается ребенком, как знакомый образ, и легко прочитывается. Таким образом дети читают целые слова, не зная букв, как элементов написанного слова.

Анализ этих элементов они произведут уже сами, замечая в дальнейшем, даже и без указаний учителя, что отдельные буквенные элементы *одинаковы* в ряде слов: напр., *каша, Кама, Катя* и пр.

Комплексная система и обучение грамоте

Одно из главнейших затруднений, возникающих при обучении грамоте в условиях комплексной системы, — это небходимость исходить во всяком воспитательном и образовательном процессе из непосредственных наблюдений и впечатлений ребенка. Накопление большого числа впечатлений из внешнего мира поставит детей перед необходимостью фиксировать, закреплять полученные знания. Иными словами, прохождение грамоты должно быть самым тесным и непосредственным образом связано с проработкой комплексных тем.

Живой, текучий материал комплексных тем вынуждает в практике комплексного преподавания отказываться от готового учебника, от азбуки. И это понятно почему. Никакой, даже самый идеальный букварь не может предусмотреть интересы данной группы детей и направления детской исследовательской деятельности. Отсюда такое широкое внимание, какое

оказывают преподаватели-комплексники так называемым «безбукварным» методам.

Безбукварность, конечно, не связана с методом целых слов. Теоретически можно себе представить безбукварный слоговой или звуковой метод. Но совершенно не случайно практика безбукварного метода в комплексном преподавании связана с методом целых слов.

Знакомство с живой действительностью вызывает у детей потребность в фиксации не отдельных букв, а *целых мыслей*, в крайнем случае — отдельных предметов и идей.

Метод целых слов наиболее отвечает этой потребности ребенка. К сожалению, метод целых слов на русской почве еще не может похвастаться детальной методической проработкой. «Пересаживать этот метод целиком на русскую почву из американской школы едва ли значило оказать большую услугу русской начальной школе» [1], говорит известный методист П. О. Афанасьев.

Но общая неразработанность метода целых слов еще не обозначает отказа от этого метода. Русская школа не может оставаться в плену у старого звукового метода, особенно в виду тех требований, которые выдвигаются новым направлением всей школьной работы. Совершенно очевидно, что слепое подражание американскому методу в России не нужно уже потому, что русская графика ближе, чем английская, к живым звукам речи, меньше разошлась с живым произношением. Кроме того, русский язык имеет более прозрачное, чем английский язык, морфологическое строение.

Таким образом, комплексная система совершенно не мирится со звуковым методом и с готовой азбукой. При применении звукового метода ребенок прикован к заранее составленному букварю, должен проделать ряд неинтересных упражнений и лишь затем переходить к свободному чтению и свободной фиксации своих наблюдений.

Безбукварные методы

Предположим, напр., что дети совершили осенью прогулку на огород и принимали участие в сборе овощей. Материал, полученный на экскурсии, можно при обработке в классе зафиксировать с помощью тех рисунков и обозначений, которые в таких случаях применяет Шапошников.

Он предложил выражать живую речь в графических формах путем символических обозначений: 1) рисунками предметов, заменяющими нужные слова, и 2) черточками, которые также являются знаками слов.

---

[1] Афанасьев, П. О. — «Методика русского языка в трудовой школе», стр. 86.

Течение урока по Шапошникову слагается из следующих моментов. Вот, например, один из первых уроков. Дети составляют рассказ «Как курочка снесла яичко». Текст рассказа устанавливается коллективно, всем классом, в результате предварительной беседы с детьми. Тема детям близкая, хорошо знакомая. Можно начать со сказки «Золотое яичко».

«Запишем теперь наш рассказ». Кто может, набрасывает рисунок, в остальных случаях в тетрадях-букварях, вместо рисунка проводится черта. Яйцо, конечно, все нарисуют. Учитель весь рассказ «пишет» (помощью рисунков и черточек) на классной доске, в то же время вывешивая заготовленные рисунки и черточки на стене» [1].

курочка (рисунок)	снесла	яичко
петух	закричал	кукуреку.
курочка	кудахчет	
Маша	взяла	яичко

Затем, после нескольких упражнений подобного рода, происходит постепенная замена этих рисунков словами. На первых порах берутся слова несложные, составленные из одной, двух букв, так как поле зрения у ребенка значительно уже поля зрения взрослого и очень длинные слова дети не в состоянии схватывать *целиком*.

Само собой разумеется, что к этой фиксации возможно переходить после некоторых предварительных упражнений в рисовании, в анализе слов в речи и т. д.

Если воспользоваться обозначениями Шапошникова, то материал экскурсии на огород можно записать в виде следующих, например, фраз:

---

[1] Шапошников, И. Н.—«Живые звуки». Руководство для обучения детей письму и чтению без букваря.

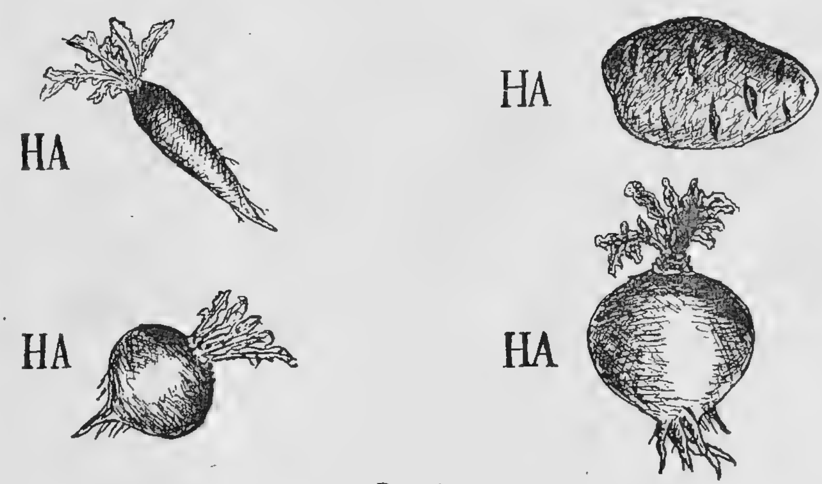


Рис. 6.

и прочее.

Этот центральный момент работы по безбукварному методу— фиксирование рассказа, впечатлений и т. д.—обрамляется еще целым рядом дополнительных, «вспомогательных», как их называет Шапошников, упражнений. 1) Игра в слоги. В результате письма слов *сом*, *Сима*, *сума*, *сам* дети выделяют и пишут на узкой полоске бумаги слоги: *Со*, *си*, *су*, *са*. Учитель предлагает детям находить эти слоги в начале таких слов, как *сало*, *сахар*, *сам*, *сад* и т. д. 2) Письмо слогов. Пишется не все слово, а только первые слоги, состоящие из пройденных согласных и гласных. Вместо ненаписанной части слова ставится черта (короткая). Таким образом слова *машина*, *мостик*, *миска*, *муха*, *сайка*, *сок*, *сито*, *суслик*, примут такой вид:

ма —, мо —, ми —, му —,
са —, со —, си —, су —.

3) Составление двухсложных слов из слогов. Даются разрозненные слоги: *ма*, *му*, *ша*, *ха* и т. д. Кто составит из этих слогов слова: муха, шура, мама и т. д. 4) Такие же игры с целыми словами. При этом дети должны *отыскать* нужное слово среди вороха карточек.

Все эти вспомогательные приемы представляют собой не что иное, как скрытую работу по анализу *буквенного* состава слов. Такой анализ рано или поздно натолкнет ребенка на открытие, что для изображения живой речи мы пользуемся сравнительно небольшим количеством *букв*. Тогда появится потребность в названии *каждой буквы*. В этом случае совершенно безразлично, как ребенок назовет букву; чаще всего ребенок называет букву тем образом, которое она возбуждает

в его сознании: *С* назовет «серп» или «согнутый старик» *Т* — «молоток», *В* — «калач», *О* — «обруч», «колесо», *П* — «ворота», «качели» и т. д. В данном случае мы имеем дело с абстрагированием *буквы*. А ведь в этом-то и заключается в сущности секрет чтения.

Очень близок к методу Шапошникова прием П. О. Афанасьева, рекомендуемый им в его методических трудах по русскому языку. Вот как описывает Афанасьев течение урока по своему методу: занятиям грамотой предшествовала экскурсия в лес. «Восстановив образ леса в беседе с детьми об экскурсии, им предложили несколько нарисованных картин леса в разное время, в этом числе и осенью, приглашая сравнить их с тем лесом, который они видели. Предложено было им самим нарисовать в своих тетрадках лес» [1].

Под этим рисунком было напечатано слово *Лес*. Затем учитель раздает *три значка* разрезной азбуки *Л, Е, С* (скрытый анализ) и предлагает им составить из этих значков слово *лес*. Широко использует П. О. Афанасьев, подобно Шапошникову, рисунки отдельных предметов. С тем же методом мы встречаемся в работах Плотникова [2].

Как показала практика комплексного преподавания, при проведении занятий этим методом необходимо следовать таким основным положениям: 1) каждое новое слово с новой буквой должно быть близко и знакомо ребенку; 2) слово должно быть связано с живым, конкретным представлением; 3) каждое новое слово должно быть односложным (на первых порах) и во всяком случае не более, чем из четырех букв; 4) в новом слове слог должен быть ударным или с неударяемым гласным *полного* образования, обозначаемым на письме так же, как произносится этот гласный, т.-е. с гласными *и, ы, у* (гласные буквы *е, я, о*, в таких случаях обозначают иные звуки: н*и*си, в*и*сна, р*и*бой, ч*и*сы, *а*кно, в*а*да); 5) нужно избегать на первых порах трехсложных слов и с наращением согласных (встреча); 6) при прохождении согласных и гласных необходима такая последовательность: на первых порах легкие согласные *п, б, в, м, т, д*, затем трудные — *р, л* (твердые), *з, ж, ш, с*, в самые последние дни — я, ю, ё, е (при чем сначала эти буквы в значении смягчения предшествующего согласного: мята, тюря, и уж затем в значении согласного — j, jель — ель, jидро — ядро, jама — яма).

Следует внимательнее присмотреться к достоинствам и недостаткам безбукварного метода. Одним из наиболее крупных достоинств этого метода является тесная связь обучения грамоте с развитием речи. Безбукварный метод вырастает на непосредственной речевой деятельности ребенка и поддерживает

---

[1] «Родной язык в трудовой школе». «Изд. Раб.». Просв. 1924, стр. 7 и след.

[2] Плотников, И. П. — «Родной язык в комплексе». Изд. 2-е. Л. 1925.

эту деятельность. Отсюда живость и интерес детей. Свободная форма обучения грамоте, когда дети могут превращать занятия азбукой в творческое выражение мыслей, достигается только безбукварным методом. Во-вторых, безбукварный метод побуждает внутреннюю активность чтения, повышает сознательность этого чтения. Если дети овладевают самим механизмом чтения медленнее, чем при применении другого метода, то чтение детей значительно выигрывает в легкости, плавности, сознательности и выразительности. И, наконец, только безбукварный метод помогает связать обучение грамоте с жизнью ребенка и с тем изучением окружающей действительности, на которые его неизбежно будет наталкивать комплексная программа ГУС'а.

Перейдем теперь к рассмотрению главнейших возражений против метода целых слов и в частности безбукварного метода.

За последнее время очень часто высказывается взгляд, что метод целых слов-образов не противоречит звуковому. Эти методы можно в значительной степени сблизить между собой. Ведь и американский метод целых слов неизбежно связывается со звуковым анализом слов и с ассоциированием звуков и начертаний, равно как и «звуковой метод» неминуемо занимается тем же. Это, конечно, не возражение. Важно не то, что оба эти метода стремятся к одной цели,—к этому стремятся все методы,—а важно то, что в основе звукового метода положен ложный принцип о соответствии звука букве, чего нет в действительности (см. выше). Метод целых слов избегает этого тем, что он абстрагирует буквы, как части графического изображения слова в произношении, как *графические* элементы. В основе американского метода лежит «узнавание» слова, вызывающее по ассоциации ряд нужных для произнесения слова двигательных импульсов, тесно слитых в один комплекс — отсюда высокая *сознательность* чтения. Ведь со значением слова связан не изолированный звук и не одна артикуляция, потребная для произнесения этого слова, а комплекс звуков и сложное сцепление артикуляций, необходимое для произнесения данного слова.

Всем, кто преподавал по звуковому способу, известно, как трудно детям сливать изолированные звуки в слова (разобщенная артикуляция). Между тем, научившись читать ряд слов, запоминая их образы, ребенок без труда разлагает *графический (но не звуковой)* образ слова на составные элементы-буквы и составляет из этих букв новые слова.

Указывают, что отдельные звуки речи мы можем произнести *изолированно.* «Автор прав», — читаем мы в одной статье, посвященной методу Шапошникова, — «что чистые звуки являются несуществующими. Однако, он увлекается, когда говорит, что произнести звуки так, как эти звуки произносятся и слышатся

в речи, мы не можем. Мы, напр., можем произнести отдельно звук С *чрезвычайно близко* (курсив мой В. М.) к тому, как мы его произносим в слове *собака*. Едва ли можно согласиться с утверждением, что первый звук в слове «мама» — ме (Шапошникову ме кажется более приемлемым, чем м) [1]. Вот в том-то и суть, что изолированный звук произносится *не совсем так*, как в живой речи, а лишь с большей или меньшей *приближенностью* к живому звуку в речи, что, видимо, признает и оппонент. В слове сабăкъ *с* звучит, очевидно, *иначе*, чем в слове *сйлъ* (сила), в слове *сотнъ* (сотня) еще иначе, а в *сут'* (суть) совсем иначе. Ведь смягчение согласного — непреложный факт. Что в слове суть *С* произносится с глубокой лабиализацией (огубнением), нужной для звука *У*,—это тоже ясно; что в слове *сыт с* произносится при одновременно растянутых губах,—это тоже несомненный факт. Словом и здесь можно говорить лишь об абстрагировании буквы, но не звука. Кроме того, какое значение можно соединить с такими изолированными звуками *с*, *ш*, *р*, *л*, хотя их и можно с некоторым напряжением произнести?

Конечно, при этом нельзя возражать против буквенного анализа, который проводится естественным путем. Сравнивая слова:

Сима
сыт
сон
сталь
синий
сотня

дети, конечно, заметят общую букву *С*. В этом случае может итти речь лишь об «абстрагировании» буквы, но не «звука». «Абстрагирование звука», о котором говорит, напр., Шапошников, процесс, совершенно недоступный детям и возможный только в науке о языке (звук речи — как «лингвистический препарат»).

В упрек методу целых слов часто приводят соображение, что при этом методе недостаточно прорабатываются элементы слова, напр. слог.

Но в процессе речи элементы слова имеют меньшее значение, чем это принято думать, так как живое слово всегда единый и целостный акт речи - мысли. Кроме того, целый ряд упражнений, указанных выше, начиная с медленного письма учителя, отыскивания необходимых для составления слова значков-букв и кончая всевозможными играми, вроде игры в слоги,— не что иное, как *скрытый* анализ. Вся суть в том, что этот анализ и должен быть до поры до времени скрытым.

---

[1] «На путях к новой школе». 1925. II, стр. 15.

Перейдем теперь к некоторым педагогическим возражениям против *безбукварного метода*. С одним из этих возражений мы встречались выше. Это—упрек в том, что безбукварный метод долгий путь к овладению механизмом чтения, что дети по звуковому методу, с букварем в руках, скорее научаются читать. И опыт Шапошникова, и опыты других методистов установили, что на первоначальное усвоение грамоты по методу Шапошникова требуется около трех месяцев (сентябрь, октябрь, ноябрь). Едва ли этот срок можно считать слишком длительным. Говорят, что навыки чтения у детей, которые учились по звуковому методу, значительно прочнее. Возможно, что в данном случае неправильно применялся безбукварный метод. Выше было указано, как важно при безбукварном методе применять ряд «подсобных» упражнений.

Недостатком безбукварного метода считают перегруженность учащихся коллективными работами. При применении этого метода создаются навыки коллективного труда, но желательно развивать и индивидуальный труд. Мне кажется, что все дело тут в том, насколько удачно спланирует учитель занятия грамотой. Несомненно, нужно развивать и коллективные, и индивидуальные навыки в работе в какой-то гармонической пропорции. Хороший коллективный работник должен уметь работать индивидуально. Иначе из коллективного труда ничего не выйдет.

Самый важный недостаток безбукварного метода в том, что он недостаточно использует книгу. Книга, букварь—прекрасный стимул при обучении грамоте. Дети очень любят книгу и хотят читать книгу чуть ли не с первого дня прихода в школу. Мне приходилось наблюдать одну трехлетнюю девочку, Таточку Ч., которая с пресерьезным видом раскрывала книгу и «читала» ее, импровизируя длиннейшие сказки. Учащиеся при безбукварном методе очень долго не получают книги для чтения. Между тем, ведь и по этому методу учитель пишет на доске слоги и слова, дети в тетрадях переписывают их. Написанное слово остается висеть на стене под картинкой до изучения всего алфавита. «В букваре дети найдут и хорошие картинки, и под ними слова, написанные четким, красивым почерком, как печатным, так и рукописным алфавитом» [1]. И Шапошников отводит в своей системе обучения почетное место разрезному алфавиту с картинками, который содержит важнейшие элементы букваря. Действительно, и для ученика и для учителя хороший букварь—незаменимое пособие.

Повидимому, практика школы приведет существующие безбукварные методы к какому-то содружеству с букварем. Необходимо тщательно продумать материал детской книги для чтения, согласовать материал этой книги с принципами безбуквар-

[1] «На путях к новой школе». 1925 г. II, стр. 15.

ного обучения. Это возможно сделать лишь в результате длительной педагогической практики. За этой практикой — последнее слово.

Планирование занятий по обучению грамоте

В проведении занятий по безбукварному методу практикой в школах наметилась такая последовательность.

1) Знакомство с ребенком. Беседы, экскурсии, рисование, лепка. От 3 до 6 дней.

2) Графическое изображение фразы картинками и черточками. От 3 до 6 дней.

3) Выделение звука *а, о, у, и* путем составления небольших фраз, где все слова получают графическое обозначение черточками и картинками, кроме выделяемого звука, который применяется как звук-слово. Письмо печатных букв. От 8 до 12 дней.

4) Знакомство со словами *ух, ах, ох, му, ам, на* при составлении и печатании небольших фраз. От 6 до 10 дней.

5) Составление небольших фраз, куда вводятся двусложные слова: *мама, папа, муха* и т. п. Письмо печатных букв. От 6—8 дней.

6) Составление фраз, где постепенно выделяются звуки и идет знакомство с их графическим изображением, на основе анализа живой речи и печатания фраз, т.-е. синтеза. Приблизительно 20—25 дней.

В это же время применяются разнообразные дополнительные, «вспомогательные» приемы: игра в слоги, выписывание слогов и т. д.

7) Чтение небольших рассказов, желательно иллюстрированных. Продолжение занятий коллективным письмом-чтением. Составление небольшой книги детскими силами для чтения в виде журнала.

8) Переход к книге для чтения. Продолжение тех же занятий, связанных с развитием устной и письменной речи, как письмо-чтение, драматизация, инсценировка.

9) Введение письма-чтения во весь обиход ребенка, как-то: составление списка дежурных, записи ролей при подготовке к спектаклю, составление небольших повесток для родительского собрания, запись правил школьной жизни. Собственно, седьмым периодом заканчивается прохождение алфавита [1].

Для овладения процессом чтения по этому плану потребуется максимум 3 мес. и 8 дней и минимум 2 мес. 8 дней — в зависимости от условий работы и общего развития группы.

---

[1] Этот план практически проработан и предложен Гандмахером. См. его статью в журн. «На путях к новой школе» (1925, II, стр. 17—24), «Методы обучения грамоте при комплексном преподавании».

Отдельными методистами предложены схемы для планирования занятий по обучению грамоте. Такова, напр., схема, предложенная И. П. Плотниковым. Она состоит из четырех колонок: 1) темы комплекса, 2) порядок прохождения алфавита, 3) порядок слов, связанных с темой и дающих новую очередную букву, 4) плакатные фразы и статьи [1].

Темы и подтемы	Буквы	Слова	Плакатные фразы и слова	Предшествующие моменты	Последующие моменты
А. ОСЕНЬ. 1. Лес или сад.	А, У, О, Х.	АУ, АХ, УХ, ОХ.	— АУ! кричали Ау Ваня испугался. Ах! Ух, как жарко! — Ох Ох! стонала Маша.	Экскурсия в лес или сад. Сбор листьев. Устройство уголка осени в классе.	Печатание слов. Письмо. Рисование. Вырезывание букв из цветной бумаги, отыскивание изученных букв среди других и т. д.
2. Умирание насекомых.	С	ОСА	— Оса Вот оса Осу Осу не трогай Оса Оса ужалит.	То же.	То же.
3. Семья осенью.	Р	РАМА	— Рама У мамы рама Мама, раму Мама моет раму.	Наблюдение за вставкой рам в школе и дома.	То же.

[1]) Ср. Плотников, И. П. «Родной язык в комплексе» стр. 24—26. См. также план, построенный по тому же принципу в ст. Хлопик—Бауэр, Н. «Курская губернская опытная школа» - «Вопросы комплексного обучения», т. III, стр. 240—246.

См. также ряд статей в журналах: «Народный учитель», «На путях к новой школе», «Вопросы просвещения» и др., в частности: «Каким требованиям должен удовлетворять „нормальный букварь"», «На путях к новой школе». 1925, II, Гандмахер — «Методы обучения грамоте при комплексном преподавании», там же.

Эту схему следует дополнить еще указанием на работы, связанные с прохождением алфавита: экскурсия, беседа, рассказывание, драматизация и т. д., как предшествующий момент и методы фиксации: рисование, лепка, письмо, вспомогательные занятия, игры.

ЛИТЕРАТУРА

Кульман, Н. К. Методика русского языка. Петр. 1914, стр. 17—68.— Афанасьев, П. О. Методика родного языка в трудовой школе. Изд. 2-е. Госиздат. 1923, стр. 22—89. — Шапошников. „Живые звуки. Метод безбукварного обучения грамоте. М., 1924.— Афанасьев, П. О. — Русский язык в комплексной форме преподавания. М. 1924. — Плотников, И. П. Родной язык в комплексе. Орел, 1924 г. Сборник статей «Вопросы комплексного преподавания». Лен. 1923. См. также общие методические сочинения: Афанасьев, П. О. Методические очерки. М. 1921. — Бочкарев, Н. Новая методика русского языка. Пермь. 1921. — Попов, А. Методика русского языка. М. 1914 и друг.

По вопросам психофизиологии процесса чтения см. Мейман. Педагогика, т. III. — Ушаков, Д. Краткое введение в науку о языке. М. 1923. — Томсон. Общее языковедение. Одесса. 1911.— Богородицкий, В. А. - Лекции по общему языковедению. К. 1914 и др.

VII. Методы обучения правописанию

Самый главный принцип методики правописания может быть выражен очень просто: «для того, чтобы научиться писать грамотно, надо писать как можно больше». В школе не мало письменных упражнений — современная школа все время пишет, но очень мало чисто орфографических упражнений. Вся беда в том, что школьники пишут, не получив твердых орфографических навыков, и тем самым утверждают и укрепляют свою безграмотность. В области орфографических занятий в современной школе очень часто наблюдаются такие случаи, когда формальная грамотность отстает от научно-исследовательской деятельности детей. В результате безграмотность превращается в настоящее бедствие школы. Здесь нет необходимости повторять то, что уже высказано по вопросу о навыках в комплексе в предыдущей главе (VI «Методы обучения грамоте»), но необходимо еще раз указать на трагизм современной школы, заключающийся в расхождении занятий по формальным навыкам и занятий научными дисциплинами, научным исследованием.

Еще проф. Томсон совершенно справедливо заметил, что «бедствие школы в том, что учат не навыку писать, а разными окольными путями добиваются того, чтобы буквы были на своих местах» [1].

Орфографические занятия требуют некоторых специальных методических приемов, и для того, чтобы их правильно оценить и выбрать, надо рассмотреть орфографические занятия с двух основных сторон: 1) со стороны психофизиологических процессов при письме и 2) со стороны научно-методологической, т.-е. необходимо выяснить вопрос об отношении русской графики к русскому произношению.

Что касается вопроса об отношении между оптически-графическим языком и произносительно-слуховым, то этот вопрос с достаточной подробностью выяснен в главах VI («Методы обучения грамоте») и IV («Преподавание языка и краеведение»); здесь необходимо только дополнить предшествующее изложение некоторыми новыми замечаниями.

---

[1] Томсон, А. И.—«Общее языковедение». Одесса. XIII гл. 1910.

Основные принципы русской графики

В основе русского правописания лежат четыре следующих основных принципа: 1) *фонетический,* 2) *морфологический,* 3) *исторический* (принцип традиции) и 4) принцип правописания *заимствованных слов* (взятых из чужого языка). Так, напр., мы пишем цирк, цитра, циппелин, конституция, хотя во всех этих словах звучат: цырк, цытра, цыппелин, конституцыя. Но на ряду с этим пишем — цыпленок, цыган, цыц! Фонетическим письмом, т.-е. письмом, основанным на фонетическом принципе, может быть названо такое письмо, которое основано на передаче буквами звуков: безразлично точна или не точна эта передача. Выше, из примеров фонетического письма, приведенных в IV главе, уже было видно, что фонетическое письмо не может быть общедоступным. Каждый человек обладает в сущности своей собственной системой звуков и легко себе представить, что произошло бы с нашей системой письма, если бы мы стали писать фонетически, стремясь передать все, самые незначительные оттенки своего собственного произношения. Мы просто перестали бы понимать друг друга. Кроме того, для точной передачи звуков не годится ни одна из существующих азбук.

За последнее время поднимается вновь вопрос о «реформе» правописания. В методической и научной литературе встречается мнение, что реформа русского правописания не закончена, что надо продолжать это дело. Слишком частая реформа письма практически крайне вредна, — она разрушает уже укрепившуюся систему графических образов слова и, таким образом, является фактором, разрушающим культуру. Кроме того, и невозможно найти такую систему правописания, которая удовлетворила бы всех; после всякой реформы будут все-таки происходить разговор о ее недостаточности.

Морфологический принцип русской графики основан на процессах аналогии: некоторые звуки изображаются на письме не теми буквами, которыми изображается данный звук, а в соответствии с теми звуками, которые слышатся в произношении родственных слов; так, слова: *погреб, хлеб, погряз, грязь, ног* и пр. пишутся с буквами, изображающими звонкие согласные, тогда как на самом деле в произношении звучат глухие: *погрип, хлеп, пагряс, грясь* и т. д. Это письмо по аналогии с другими словами: *погреба, хлеба, погрязнул* и т. д. Принцип аналогии очень широко применяется в русском правописании. Он применяется не только при изображении гласных и согласных звуков, но и различных морфологических частей слова: в корнях, префиксах, суффиксах, окончаниях. Так, напр., слова *сыамавар, гыадавой, пустата* изображаются на письме *годовой, самовар, пустота* и т. д.

Принцип традиции (исторический) употребляется на письме в силу привычки, автоматизма письма. Люди привыкают писать данное слово в виде определенного графического образа, хотя бы он и находился в расхождении с морфологическим и фонетическим принципом: пишут, напр., *итти* с двумя *т*, тогда как правильнее было бы писать морфологически — *идти*.

Главный недостаток русской правописной системы заключается в непоследовательности, в смешении различных принципов: фонетического, морфологического и традиционного, но вместе с тем эта система обязательна для всех. Эта обязательность необходима, иначе чтение будет для нас крайне затруднительным. Устойчивость правописания — один из важнейших факторов культуры, хотя эта устойчивость диктуется не грамматическими причинами, а рутиной, привычкой, шаблоном. «Этот шаблон»—говорит Богородицкий,—«может быть продукт самого бессмысленного сочинительства, но раз к нему все привыкли, он становится общеобязательным» [1].

Психофизиологическая сторона письма

В главе об обучении чтению указывалось, что вполне грамотный человек читает напечатанное или написанное слово целиком, как целостный зрительный образ. У грамотного значение слова сразу при известном содействии слуховых воспоминаний вызывает мускульные воспоминания движений руки («рукодвигательные воспоминания», след той работы, которую рука производила в прошлом), и рука быстро пишет букву за буквой. У малограмотного процесс гораздо сложнее: он должен сначала вызвать посредствующее звено в ассоциативном потоке, т.-е. зрительный образ букв, и только после этого появляются рукодвигательные воспоминания. Отсюда можно сделать следующий, очень важный вывод: *отдельные* буквы ни при чтении, ни при письме, когда письмо или чтение стали привычным актом, большой роли не играют [2].

Различие между письмом взрослого и ребенка в том, что взрослый при письме воспроизводит целое слово, как идеограмму, как целый образ, с помощью одного волевого импульса, ребенок же расчленяет этот сложный акт на несколько волевых импульсов по числу букв и даже штрихов. Проф. Э. Мейман отмечает в акте письма взрослого человека следующие моменты:

1) волевой импульс к писанию и связанная с ним установка внимания на то, чтобы пустить в ход очень привычный у взрослого человека механизм письма;

[1] Богородицкий, В. А.—«Очерки по языковедению и русскому яз.». К. 1910. стр. 59.

[2] Ср. Д. Н. Ушаков.—«Русское правописание». Изд. 2-е. М. 1917, стр. 80.

2) представление значения слова, т.-е. то, что пишущий желает письменно выразить;

3) одновременно с представлением значения слова воспроизводятся также представления звукового образа слова, движений, выполняемых при его произнесении и написании, и представление вида написанного слова [1].

В упрощенном виде эта сложная цепь импульсов может быть сведена к формуле: рукодвигательные импульсы связаны со значением слов, т.-е. письмо взрослого *автоматично.* Поэтому и у ребенка надо стремиться к развитию тех же, что и у взрослого, процессов при письме. Это может быть достигнуто лишь при наличии достаточного количества упражнений. Психология знает, что часто повторяемые движения переходят впоследствии в область подсознательных актов. Иными словами, в области обучения орфографически правильному письму надо добиваться, чтобы уже при простой наличности представления о значении слова движения, связанные с воспроизведением графического образа этого слова, на письме выполнялись автоматически в силу одного волевого импульса. При письме наибольшее значение имеют рукодвигательные представления и зрительные представления, одновременно связанные со значением слова.

Отсюда ясно, что для того, чтобы научить ребенка писать грамотно, необходимо стремиться к тому, чтобы путем продолжительного и постоянного графического упражнения выработать в нем автоматическое письмо, т.-е. такое письмо, в котором частные процессы слиты в одном целостном волевом импульсе, при наличии которого достаточно только одного представления о значении слова, чтобы тотчас же это слово было воспроизведено на письме в определенной форме.

Психофизические факторы письма могут быть сведены, таким образом, к следующим:

а) слуховые ассоциации, б) артикуляционные ассоциации, в) графически-зрительные (орфограмма), г) графически-двигательные (графема), д) грамматические (морфологические).

Все методы обучения правописанию строятся на определенном подборе ассоциаций. Наиболее ценными следует считать те, которые не тормозят автоматического письма, а, наоборот, помогают ему протекать в наиболее легкой форме. «Поэтому при оценке разных способов обучения», — говорит проф. Д. Н. Ушаков, — «разумными следует признать те, которые помогают приобретению навыков *руки* и *глаза,* а не мешают» [2]. Самые главные ассоциативные пути при обучении правописанию: графически-зрительные (орфограммы) и графически-двигательные (графемы); все другие ассоциативные пути имеют уже значи-

---

[1] Мейман, Э.—«Лекции по экспериментальной педагогике». Ч. III Изд. т-ва «Мир». М. 1910, стр. 138.

[2] Ушаков, Д. Н. «Русское правописание», стр. 81.

тельно меньшее значение, и самыми последними в этом ряду должны быть поставлены ассоциации *грамматические* и *слуховые*.

Грамматика и орфография

Ходячая точка зрения на методы обучения правописания чрезвычайно проста. По этому взгляду достаточно выучить грамматические правила, чтобы стать вполне грамотным человеком. Даже Ушинский, этот выдающийся педагог, считал, что грамматика является важнейшим условием грамотности. Орфографическую грамотность он определял как *привычку* или *навык* мгновенно выполнять грамматические правила на практике. Отсюда и вывод, к которому он пришел: для усвоения орфографии нужна *практика,* руководимая грамматикой. Формула Ушинского противоречива по самому своему существу, по самой своей внутренней сущности. Совершенно правильно отмечая, что правописание — навык, и что этому навыку можно научиться лишь путем *практики,* Ушинский привлекает грамматику, которая находится в прямом противоречии с практикой правописания. И не удивительно, что, признавая важность грамматики при обучении правописанию, Ушинский в то же время высказался против грамматики, именно, как воспитательного средства. Он чутьем педагога понял, что размышление о буквах в процессе самого письма тормозит его, а самое главное — тормозит *мысль* учащегося; ведь, всякое *писание* есть в то же самое время *мышление,* и Ушинский был прав, когда говорил: «Если молодой человек в 15—16 лет, выражая свои мысли или чувства, думает об орфографической правильности своих выражений и воздерживается от ошибок, барбаризмов или провинциализмов, к которым привык, — если он, читая книгу, присматривается к ятям, ерикам и запятым, — если, излагая свои мысли письменно, думает об этих ятях и ериках, то можно сказать с убеждением, что в этом юноше духовная жизнь очень мало возбуждена, что в нем не зародилось никаких серьезных, увлекающих его интересов, и что, говоря попросту, он глуп и мало обещает в будущем» [1].

Смешение грамматики и орфографии низвело школьную грамматику до уровня простого придатка к орфографии. Главная цель грамматических занятий в школе была утрачена. и впоследствии с большим трудом пришлось внедрять в школьную практику мысль, что у грамматики, как части науки о языке, свои особые цели, ничего общего ие имеющие с орфографией. Учителя и сейчас еще продолжают искренно думать, что грамматика нужна в школе, главным образом, в целях орфографии, а не в научно-исследовательских. Научная мысль

[1] Ушинский, К. Д.—«Руководство к преподаванию по «Родному Слову». Изд. 23. 1906, стр. 4—5.

уже давно высказывалась против такого низведения грамматики до практических целей орфографии. Проф. Е. Ф. Будде называл, напр., школьную грамматику «буквоедством», а проф. Томсон в следующих, довольно резких выражениях осудил грамматику с практическим орфографическим уклоном: «Знание пресловутых правил правописания, извращающих начальную грамматику русского языка и по своему содержанию подчас напоминающих полет мысли умалишенных (sic!), не прибавляет, конечно, непосредственно ничего к грамотности учащихся» [1].

В угоду орфографической грамотности в школе говорилось о «сомнительных гласных и согласных», придумывался ряд правил, совершенно извращающих действительность. Так, напр., морфологический анализ слова производился не над звуками, а над буквами (подробности об этом см. в главе I — «Школьная и научная грамматика»). В этом отношении смешение орфографии и грамматики было очень вредно и с научной и с педагогической стороны. Выходило так, что педагог учил детей заведомой лжи. Между тем даже с чисто практической стороны обучение орфографии с помощью грамматики было совершенно бессмысленным занятием. Грамматические правила, а особенно орфографические, не облегчают, а затрудняют правильное, т.-е. автоматическое письмо. Проф. Томсон в простой и вместе с тем исчерпывающей форме указывает, в чем именно заблуждалась школа, возлагая на грамматику надежды при обучении орфографии. «Почти все думают», — говорит Томсон, — «что грамотность заключается в *знании*, где какую ставить букву, и что в этом уменьи ставить правильно буквы заключается цель обучения письму. Вследствие этого при обучении правописанию в школе заставляют учить разные правила и перечни слов, по которым по долгом размышлении можно определить, где поставить какую букву. Не замечают, что грамотность должна быть в мускулах и нервах руки, в рукодвигательных и зрительных воспоминаниях и известных ассоциациях, и что все это приобретается писанием и лишь частично чтением. Приучая думать о буквах, учитель прямо противодействует приобретению грамотного состояния, т.-е. автоматического письма, так как мысли о буквах будут прерывать ход мыслей при письменном изложении» [2]. При изучении орфографических правил, при знании грамматики, достигается только неуверенность в письме.

Педагогические опыты показали правильность этого взгляда. Соломоновский тщательно изучал грамматические ошибки в течение ряда лет и пришел к выводу, что «знание грамматики препятствует правописанию». Он разгруппировал все ученические ошибки по происхождению, и оказалось, что 99% всех

---

[1] Томсон. — «Общее языковедение». О. 1910, стр. 433.
[2] Там же, стр. 430.

ученических ошибок происходит от знания грамматических и орфографических правил и лишь $1^0/_0$ от незнания. Уже через год после поступления в школу дети пишут в 99 раз безграмотнее прежнего. Происходит это потому, что всякое правило порождает неуверенность, колебание и благодаря этому по различным причинам применяется не там или не так, как следовало бы [1]. Возьмем орфографическое правило: в окончаниях родительного падежа имен прилагательных пишется—*ого* и *его*—доброго, желтого, синего, здешнего. Возможно, что ученик перепутает это правило и напишет—*добрего, желтего* и *синого, здешного;* он может применить данное правило к другому случаю, т.-е. напишет вместо Обломова—Обломого, вместо Трофимова — Трофимого, вместо Чертово — Чертого и т. д. Так, один из учеников на своей тетради и написал: «Тетрадь Юрия Трофимого». Под одним рисунком на школьной выставке в Иркутске красовалось наивное—«Чёртого озеро».

Отсюда может быть сделан в высшей степени важный методический вывод: «смешение грамматики и орфографии очень вредно отражается на выборе метода обучения правописанию и только осложняет и без того сложное дело привития навыков правильного письма». Грамматика при обучении орфографии не должна иметь места. Орфографические правила вредны, в лучшем случае — бесполезны. Поэтому в школьной практике нет необходимости учить разные орфографические правила. Невозможно, кроме того, найти такие орфографические правила, которые были бы безупречны. Всякое правило всегда предполагает исключение. Так, например, правило правописания об употреблении так называемых «сомнительных гласных», по которому стоит только изменить слово так, чтобы на этот гласный падало *ударение* (окно̀ — о̀кна, столы — сто̀л) и этот «сомнительный» гласный обнаружится, не применимо к целому ряду случаев и правописание таких слов, как *собака, корова, береза, количество* и т. д., усваивается несмотря на это правило.

Механические движения вообще крепче теоретических. Механические движения обладают прочностью, долговременностью и безошибочностью. «Попробуйте сбежать с привычной лестницы, думая, чтобы не оступиться, и вы непременно оступитесь» [2]. Когда грамотный забывает орфографему (правильное начертание слова), он при ее воспроизведении апеллирует обычно не к правилам орфографии, а к автоматическому, бессознательному навыку. Стоит только на клочке бумаги несколько раз написать забытое, трудное в орфографическом отношении слово, как сейчас же возникает в сознании пред-

---

[1] Соломоновский.—«О постановке русского языка в средней школе». Пед. Сборн. 1894, V.

[2] Алферов.—«Родной язык в средней школе». М. 1912, стр. 110.

ставление о правильном графическом образе этого слова и пишущий уже без затруднений воспроизводит это слово в совершенно безупречной форме. Такие случаи напоминают рассказ Лая. Он двадцать лет не катался на коньках, но стоило ему через двадцать лет надеть коньки и сделать несколько шагов, как тотчас же он без всякого затруднения стал кататься на коньках, воспроизводя самые сложные фигуры, которыми когда-то увлекался в детстве.

Против такого категорического отрицания пользы грамматических занятий при обучении орфографии высказывались Баранов, Зимницкий, Вахтеров, а в самое последнее время проф. А. М. Пешковский. Попытку разъединить грамматику и орфографию проф. Пешковский называет «дифференциацией, совершенно беспримерной в опыте всех культурных народов» («Наш Язык». Вып. I, стр. 6). «Я лично убежден»,—говорит он, — «что одним зрительным путем наша орфография усвоена быть не может, что теоретическое изучение письменного языка поэтому необходимо и что естественнее всего оно, конечно, примыкает к теоретическому изучению языка, как первоисточнику письменного; что, следовательно, по самому существу дела, правописное искусство должно преподаваться, как одно из практических применений грамматической науки, подобно тому, как черчение преподается при геометрии. И органическая связь того и другого здесь так же необходима и неизбежна, а простой параллелизм так же насильственен и в конечном счете неосуществим, как и во взаимоотношениях черчения и геометрии» [1].

Трудно во всем согласиться с таким взглядом. Прежде всего, «практическое применение грамматической науки» к целям правописания в ряде уже указанных выше случаев совершенно невозможно. Обращение к грамматической науке может только помешать орфографии, особенно в области *фонетики*. Привлекать в качестве помощника орфографии фонетический научный анализ невозможно, так как основное правило методики правописания говорит, что учащихся необходимо всячески оберегать от *двойного* графического образа слова. Между тем, не учитывая этого требования, новые учебники грамматики ставят учащихся в такое тяжелое положение. В учебнике Фридлянд и Шалыт «Практическая грамматика русского языка» (ч. II, Морфология) учащиеся читают:

пишется:	*выговаривается:*
пою	пой + у
кую	куй + у
поёшь	пой + ош
куёшь	куй + ош

[1] Пешковский, А. М.—«Наш язык». Вып. I. М. 1923, стр. 7.

Такой анализ очень нужен и важен в школе, но полезно ли фиксировать внимание учащихся на расхождении орфографического и фонетического образа слов — большой вопрос. Дети часто пишут *питушок, пратяжна, ва фсём, бирёца,* обнаруживая в этих случаях естественное чутье языка, но ведь с этими написаниями учитель на уроках орфографии принужден бороться. (Может ли помочь этой борьбе грамматика, особенно научная? Ни в коем случае!) В этих отделах нужно опасаться «органической связи грамматики и орфографии», о которой говорит проф. А. М. Пешковский. Это не значит, что не надо вести этих поучительных грамматических наблюдений. Их производить, конечно, надо, но фиксировать эти наблюдения на письме не следует. О своих слуховых впечатлениях пусть дети скажут устно, не соединяя их на письме с фонетическим воспроизведением и чтением слов в виде: *пойу, куйу, куйош, пойош, бирёза, биз акоф* и т. д.

В этом случае можно говорить лишь о полезном содружестве, координировании, комплексировании орфографии и грамматики; особенно это важно при осмыслении морфологического принципа, пунктуации (интонационные наблюдения), т.-е. там, где грамматические наблюдения обнимают или все случаи применения данного орфографического принципа или наибольшее количество случаев (правописание суффиксов, флексий, префиксов и т. д.).

Диктовка

Отрицание важности грамматических наблюдений в деле обучения письму уже определяет в сущности отношение к такому методу обучения правописания, как диктовка. Если признавать, что грамматика является главным средством овладения орфографией, то отсюда прямой переход к диктовке, как средству проверки знания орфографических правил, заученных учащимся. Давно уже, около 20 лет тому назад, мне пришлось держать вступительный экзамен в гимназию, а текст диктовки, с помощью которой хотели определить нашу грамотность, до сих пор у меня в памяти: «Вдруг раздался стук, и в нашу комнату вошел разносчик»; «Никто не может сосчитать, сколько в море песчинок». Как хитроумны эти фразы! Сколько орфографических затруднений рассыпано в этих перлах диктовки! Этот текст показывает, для чего диктовка вводилась в школу: в целях контроля и проверки. Ее действие было ужасающим. Диктовки господствовали, дети рабски записывали диктуемые фразы и ни на одну минуту не пробуждался в работе творческий порыв, не появлялась на детских лицах радостная улыбка. Нужно было напряженно думать, как написать слово «разносчик» или «песчинка». Диктовка основана на слуховых представлениях. Выше уже указывалось, что слуховые ассоциации при письме являются

самыми слабыми, побочными. К этому надо прибавить, что у детей более всего развиты двигательные, а не слуховые представления. Поэтому диктовка, вопреки предположениям Дистервега, оказывает слабую помощь учащимся при усвоении правил орфографии. Сторонники диктовки полагали, что все дело в заучивании грамматических правил. На такой позиции стояли Корф, Пуцыкович, Тихомиров. Так, напр., Тихомиров пишет: «*Сознательное* (sic!) правописание обусловливается знанием грамматических форм: ни диктовка, ни списывание не дают этого знания; диктовка только поверяет прежде приобретенные знания, или же учит правильному письму путем *впечатлений на слух* (курсив мой В. М.) и *исправления* ошибок; списывание дает случайные, отрывочные, ничем не осмысленные впечатления на глаз; только грамматические упражнения дают знание форм, образуют, таким образом, сознательное письмо, дают привычки правильного письма» [1]. Прежде всего вызывает недоумение термин «сознательное» письмо. Что это за *сознательность*? Можно писать сознательно, но при этом быть орфографически безграмотным. Или это сознательность другого порядка — сознательное употребление грамматических правил! Насколько такая сознательность помогает орфографическим навыкам, уже указывалось выше. Кроме того, *привычное* письмо, о котором говорит Д. И. Тихомиров, никак не может быть *сознательным*, а только *автоматическим*, т.-е. *бессознательным* в деле употребления разных орфографических правил, но зато в высокой степени *сознательным* в смысловом отношении. Совершенно очевидно, такая *сознательность* письма для школы важнее первой и что она *главным образом* должна культивироваться в школах.

Вред диктовки, как метода обучения правописанию, заключается в том, что она построена на других ассоциативных центрах, чем механизм письма. Она ничем не утверждает ассоциативной связи между значением слова и движениями руки при письме. При употреблении диктовки, по словам проф. Томсона, из грамотного можно сделать неграмотного. «При диктовке учащийся напишет верно только то, что он знает. Чего он не знает, он напишет верно только случайно. Если же случайно напишет неверно, то получает неверные зрительные и рукодвигательные ощущения, которые и запоминаются» [2]. Даже как средство проверки навыков ученика диктовка не достигает цели. Еще Буслаев отметил, что «ученики, пишущие безошибочно под диктовку, сами без диктовки делают ошибки». Происходит это оттого, что диктовочный текст составляется обычно в тесно замкнутом кругу примене-

---

[1] Тихомиров, Д. И. — «Опыт плана и конспекта элементарных занятий по родному языку». М. 1889.

[2] Томсон. «Общее языковедение», стр. 432.

ния данного правила и вне этого правила ученик оказывается совершенно беспомощным.

Современная трудовая школа не может применять диктовку, как метод обучения орфографии, так как диктовка противоречит строю, целям и задачам трудовой школы.

В последнее время замечается некоторый возврат к уже осужденному педагогической мыслью методу. Вс. Флеров предложил новый метод обучения правописанию — *«свободную* диктовку».

Свободная диктовка

Свободная диктовка в общих чертах сводится к следующему. Сначала идет вступительная беседа, цель которой пробудить интерес к целостному отрывку или рассказу, предназначенному для диктанта. Затем рассказ прочитывается преподавателем целиком; аудитория в это время слушает, стараясь лишь понять общее содержание прочитанного рассказа или отрывка. После этого следует беседа о содержании прочитанного и о правописании слов, вызывающих затруднение в правописании, причем эта беседа сопровождается записью орфографем на доске. После этой проработки, преподаватель вторично читает текст, на этот раз небольшими, более или менее законченными отрывками, строк по 3—5. Выслушав каждый отрывок, учащиеся записывают его, кто как запомнил. Близость к читаемому тексту желательна, но не обязательна. Всеволод Флеров рекомендует обращать главное внимание на усвоение смысла и содержания диктуемого, на уловление связи между мыслями. Как метод обучения правописанию «свободная диктовка» отличается от всякой другой диктовки немногим: она вносит в диктовку бо́льшую сознательность, дает возможность учащимся в некоторой хотя и очень незначительной форме проявлять свои творческие способности. «Творчество это, конечно, не оригинальное»,—говорит Всев. Флеров,—«учащийся не создает новых образов, но глубоко переживает художественные картины, данные в словесном тексте». Про «свободную» диктовку можно сказать то же, что и о диктовке вообще: и при этом методе учащийся должен опираться, главным образом, на представления слуховые, т.-е. наименее важные для письма. Диктовка всякого рода, в том числе и «свободная», ошибочна как метод с принципиальной стороны. «Свободная» диктовка пригодна только в целях контроля орфографических навыков, и это не скрывают ее сторонники. Но вместе с тем «свободная диктовка» полезна, как один из видов стилистических упражнений; это один из лучших способов приучить учащихся сознательно слушать и сознательно записывать чужую речь. О значении уменья записывать чужую речь нет необходимости спорить. Этими ценными сторонами в сущности и исчерпывается значение «свободной диктовки».

Чтение и заучивание текста, как методы обучения правописанию

Помимо слуховых ассоциаций, можно, как это уже указывалось выше, утверждать методы обучения правописания и на других ассоциативных путях. Такими путями являются артикуляционные и графически-зрительные. Попытки применить к делу обучения правописанию чтение вслух, при котором возбуждаются артикуляционные и зрительно-графические представления, оказались неудачными. Одним чтением научиться писать нельзя. При этом возбуждаются навыки иного порядка — навыки чтения вслух или про себя, но не рукодвигательные навыки, которые, главным образом, важны при обучении орфографии. Заучивание текста наизусть с целью воспроизведения затем на письме, также не достигает цели. В данном случае преобладающим фактором будут образы слуховые и артикуляционные, а не двигательно-графические. При обучении орфографии необходимо выбирать такие способы, которые помогали бы утверждению связи между значением слова и рукодвигательными движениями на письме. Таким единственным, основным методом обучения правописанию нужно считать *списывание* во всевозможных видах и формах.

Списывание, как метод

Чрезвычайно показательны в этом отношении опыты *Лая*. Он первый указал на важное значение для орфографического письма движений, выполняемых при речи и письме. С целью определить, какие ассоциации играют при письме самую главную роль, Лай в течение 6 лет произвел 100 классных опытов над 3000 школьников и 49 опытов над 1800 семинаристами. Опыты показали, что наилучшим методом обучения орфографии следует считать *сознательное* (в смысловом отношении) списывание с рукописного шрифта. Главную роль при этом списывании выпадает на долю представлений движений письма и зрительных представлений. Последние играют роль контролирующего начала. Следовательно, ученик, во-первых, должен *видеть* безупречные в орфографическом отношении начертания слов; эти слова он должен, во-вторых, связать со смысловым значением, т.-е. видеть не просто графический образ слова, но читать эти слова, как идеограммы. Наконец, между зрительным образом слова, его значением нужно установить еще третий ряд ассоциаций — рукодвигательных и артикуляционных. Мейман, как известно, внес в опыты Лая некоторые поправки. По мнению Меймана, *видение* словесных форм, поддерживаемое *движениями* письма, является наиболеее важным моментом в правописании.

Списывание, как метод обучения правописанию, обладает следующими основными достоинствами: списывание развивает наи-

более важные навыки правописания — навык движений пишущей руки и навык зрения. Память рукодвигательных движений развивается путем частого упражнения в правильных движениях при письме, память зрения совершенствуется благодаря рассматриванию зрительного образа слова и его анализированию. Списывание предохраняет учащихся от ошибок, давая только правильные графически-зрительные представления: при списывании невозможно колебание в выборе той или иной буквы. Наконец, списывание вызывает прочные ассоциации между звуковыми, двигательными и зрительными образами.

Представители научного языкознания, напр. Томсон и Ушаков, считают списывание также наиболее надежным способом обучения правописанию. Томсон говорит: «Наиболее целесообразный прием, посредством которого можно без околичностей и тормозящих условий научиться правильно писать, — это писать правильно... Ведь чтобы научиться технике играть на рояли, нужно играть на рояли, а не заниматься вместо этого, напр., теорией музыки. Исключительно правильное писание всех, даже вполне неизвестных слов возможно только при списывании».

При этом приеме обучения орфографии менее всего разобщения и с детской психологией. Любовь детей к механическим движениям известна всем.

Недостатки метода списывания

Главным недостатком списывания является механический характер этого метода. «Для такого изучения орфографии нужно много переписывать, а переписка», — говорит Ушинский, — «не только не дает голове развивающейся работы, но, напротив, мешает ей работать гораздо более, чем рубка дров, ходьба или какая бы то ни была другая, чисто физическая деятельность, отчего отличные писаря, с самого детства занимающиеся этой работой, отличаются замечательным тупоумием».

У героя «Шинели» Гоголя—Акакия Акакиевича весь мир замкнулся в кругу букв. Среди букв были у него и друзья и враги. Одним он ласково улыбался, подмигивал, другие встречал недоброжелательной улыбкой. Акакий Акакиевич все время жил в созданном им фантастическом мире букв. Этот мир обладал для него большей реальностью, чем другие явления мира. Очень часто он ловил себя на том, что он скорее «на середине улицы, а не на середине строки».

Для метода списывания нужна особенно повышенная степень внимательности. Списывание же очень автоматическая, однообразная работа, при которой трудно, почти невозможно сохранить активное внимание. Известно, что однообразная, монотонная работа притупляет внимание: если долго слышать однообразное тикание часов, этот звук перестает восприниматься сознанием. В моменты падения активного внимания при списы-

вании переписчик совершает ошибки. Один из древних русских профессионалов-переписчиков заносит на поля рукописи характерное замечание: «Дремота непремѣньная и в семъ рядкѣ помѣшахся». При этой автоматической, одуряющей работе переписчик может написать: *пыстыни, томноте, врямя, одныжды, крукнул, закотом* (закатом), *хотидо по лагерю;* иногда пишут вместо *точно — точто, увидел — увудел, капитат — капитан* и др.; очень часты пропуски букв: *схатил, пренулся, купальию устоили, нказанье* и пр. Вообще списывание — «занятие слишком легкое, которое способно скорее ослабить внимание и волю, чем укрепить их [1].

Особенно отрицательной стороной списывания является полное отсутствие при списывании творческой работы учащихся. В этом отношении списывание нельзя считать выше диктовки. «Списывание и диктовка — одного поля ягоды», — говорит Вс. Флеров, — «они рабское, копировочное искусство, где (!) требуется дословное, добуквальное воспроизведение текста, где всякое отступление или изменение ставится в ошибку и взыскивается».

Все эти недостатки, обычно отмечаемые в методической литературе, построены на недоразумении. Списывание может быть поставлено чисто автоматическим путем и списыванию может быть придан творческий характер. Этот творческий характер получается в том случае, если при списывании должным образом возбуждены ассоциации между *орфограммой* и *значением* слова. Механический навык по самой своей сущности всегда будет механическим, а не каким-нибудь иным. «Как ни почтенно стремление сделать занятия сознательными, принципиально это возражение основано на недоразумении: ведь и самый процесс грамотного письма есть процесс механический; наконец и списывание допускает разнообразие в приемах, и возможны такие, которые до известной степени парализовали бы механичность, поскольку она не вселяет охоты» [2]. Эти слова проф. Д. Н. Ушакова обращают внимание на самый принцип обучения орфографии.

Занятия орфографией всегда будут до известной степени механическими, и самое важное при процессе списывания — возбуждать смысловую сознательность. Необходимо, чтобы при всякого рода письме пишущий сознавал его содержание, живо представлял себе то, о чем он пишет, переживал интенсивно мысли и чувства, которые он обозначает с помощью буквенных значков на бумаге. Только в этом случае списывание будет не автоматическим, а *творческим*.

---

[1] Шереметевский, В. П.—«Об орфографии вообще и о письме под диктовку, как упражнении элементарном, в особенности». «Статьи по методике начального преподавания русского языка». М. 1914, стр. 47.

[2] Ушаков, Д. Н.—«Русское правописание», стр. 83.

Творческое списывание

Приемов творческого списывания может быть очень много. Нет возможности останавливаться на всех этих приемах. Ниже приводятся конкретные примеры творческого списывания. В практической работе можно воспользоваться не всеми, а лишь некоторыми видами творческого списывания, потому что самым лучшим методом укрепления и утверждения орфографических навыков надо считать все-таки произвольное, свободное письмо.

Немой диктант

Среди приемов, с помощью которых осмысливается процесс списывания, прежде всего, необходимо остановиться на отрицательном примере. Это — какография, или «немой диктант». Прием этот заключается в том, что затруднительные в орфографическом отношении слова печатаются с пропуском отдельных букв., Напр., в известных руководствах Некрасова можно было встретить такие начертания:

Дене×ка счет любит
Мал з×лотник, да доро×

При переписывании подобных фраз, учащийся вместо крестиков должен был подставить нужные буквы. Такой метод совершенно недопустим, и вот по каким соображениям: при обучении орфографии самое главное воспринимать орфографему целиком, как целостный образ; начертания же с пропущенными буквами или с крестиками вместо букв представляют собой совершенно неестественное слово, самая орфографема в данном случае исчезает:

дене×ка, з×лотник
дене...ка, з...лотник.

Более удачным можно считать прием так называемого «сплошного текста». Этот прием особенно широко использован в книгах проф. А. М. Пешковского «Наш язык». Заимствую пример из I части этой книги:

ЖАДНЫЙ РЫБАК

Глупыйрыбакхотелпойматьмногорыбыонзакинулсетьглубоко тамбыликорягисетьзапуталасьрыбаксталтащитьсетьонавсяизорва лась.

При списывании такого текста дети должны проделать очень сложную работу: установить предварительно границы между

отдельными словами, затем уже воспроизвести текст на письме. Такая предварительная работа совершенно уничтожает бессмысленный автоматизм: найти границы между словами можно только в том случае, если текст будет уяснен со смысловой стороны.

Другие приемы творческого списывания

Из других приемов «творческого списывания» отметим следующие:

1. Извлечение из текста трудных в орфографическом отношении слов. В этом случае слова, затруднительные по своей орфографии, должны быть напечатаны жирным шрифтом. Ученик должен переписать их в тетрадь.

Едешь на день, а хлеба бери на неделю.
На небо *влезешь*, в землю не *уйдешь*.
Под гору-то *вскачь*, а на гору-то *плачь*.

2. Списывание со вставлением пропущенных слов, при чем учащийся должен сам их подобрать по смыслу. Внизу для справки дается указатель.

Костя.... по лесу и.... пчельник, где... деревянные улья Вдруг из пчельника... пчела и....... к самому Костиному лицу Костя...... рукой. Пчела....... что....... на нее, чтобы убить и...... его в руку. Костя........ и....... от боли и испуга.

Для справки:
Закричал, заплакал, укусила, замахивается, подумала, отмахнулся, подлетела, прилетела, стояли, увидел, гулял.

3. Списывание с заканчиванием фразы: Кошка мяукает, а собака.....

Человек ходит, а рыба.....

4. Различные виды переписывания деформированного текста. Даются слова, которые необходимо организовать в синтактические ряды.

1) Солнце, начинать, пригревать, сильно; 2) чернеть, дорога, таять, снег; 3) первый, трава, проталина, на, показаться.

Из данных слов можно составить такие, напр., предложения: Солнце начинает сильно пригревать. Дорога чернеет, снег тает. Первая трава показалась на проталинах.

Несколько более трудный тип деформированного текста представляет следующий пример:

1. Тумане, в, наконец, огни, села, первые, блеснули, знакомого.
2. Приветствие, лай, донесся, словно, глухой.
3. Ударил, и, возжей, свистнул, ямщик.
4. На, сани, ухабе, толкнуло.
5. Луна, за, забежала, колокольню.

Эти слова могут быть организованы в следующие грамматические ряды:

«Наконец, в тумане блеснули первые огни знакомого села. Глухой лай донесся, словно приветствие. Ямщик ударил возжей и свистнул. Сани толкнуло на ухабе. Луна забежала за колокольню».

Данный вид списывания является одним из лучших стилистических упражнений, дающих представление о значении порядка слов в правильном грамматическом ряду. Учащиеся с удовольствием проделывают работу над деформированным текстом Тургенева, Пушкина, стараясь воспроизвести точно синтаксис писателя. Восторг бывает общим, когда кому-нибудь удается воспроизвести деформированную фразу в точно таком же виде, как у писателя.

5. Композиционное, конструктивное списывание. Прием, одновременно преследующий композиционные задачи. В этом случае дается ряд предложений, беспорядочно следующих друг за другом. При переписывании необходимо установить последовательность событий, порядок предложений.

Напр.: 1. Мальчики бросились бежать.
2. Мальчики играли в мячик.
3. Стекло разлетелось со звоном.
4. Вдруг один мальчик с размаху бросил мяч прямо в окно.

После переписывания может получиться следующий рассказ.

«Мальчики играли в мячик. Вдруг один мальчик с размаху бросил мяч прямо в окно. Стекло разлетелось со звоном. Мальчики бросились бежать».

6. Списывание с изменением статьи (смысловая корректура). Этот прием был рекомендован еще Ф. И. Буслаевым. Заимствую из его книги «О преподавании отечественного языка» примерные задачи:

1) Две собаки гнались за зайцем, а заяц обернулся назад, искусал собак, да и прогнал их.

2) Один ручеек вытекал из подошвы горы; потом тек на гору до вершины, и наконец, перетекши через гору, спустился на другую ее сторону.

3) В некотором царстве, в некотором государстве росли на деревьях алмазы, золото, серебро, коровы, лошади и овцы.

При переписывании подобных рассказов учащиеся должны внести смысловые исправления.

Другие типы переписывания с изменением статьи:

1) изменить рассказ, написанный в монологической форме, в диалогический; 2) составить описание природы по нескольким стихотворениям; 3) написать письмо или корреспонденцию в газету о происшествии, сообщенном в рассказе, и т. д.

7. Так называемый «творческий диктант». Дается ряд затруднительных в правописании слов: составить рассказ на тему «В лесу» со следующими словами: сначала, вправо, изредка, сплошь, издалека, промеж, налево, возле, вскоре, крайне, снова.

Ряд подобных задач дается в книге Щепетовой и Флерова «Самодиктант и свободные диктанты». ГИЗ. 1923.

Приемы, начиная с 6, все более приближаются к методу свободного произвольного письма. Этот метод является единственным надежным и лучшим методом обучения правописанию, но к нему возможно переходить лишь после некоторого укрепления орфографических навыков. Необходимо указать, что в ряду самостоятельных сочинений не малое значение при обучении орфографии имеют письма, переписка учителя с учениками (о ней см. главу VIII).

Исправление орфографических ошибок

Отдельные школьные работники до сих пор убеждены в том, что бороться с безграмотностью учащихся можно лишь исправлением ошибок. С этой целью в школах устраивается специальная борьба с ошибками. Всякая же специальная борьба с ошибками только вредна. Ошибка — результат орфографической безграмотности, а не самая безграмотность, и бороться следует не с ней, а с вызывающими ее недостатками. Очень многие ошибки являются вследствие невнимательности ученика, небрежности, вследствие недостаточного навыка и т. д. В этих случаях необходимо направлять навыки ученика в правильное русло, и тогда ошибки исчезнут сами собой. Задерживать внимание учащихся на ошибках не следует: это ведет к созданию двойного образа слова — правильного и неправильного и тем самым тормозит работу по накоплению орфографических навыков. Всякое исправление письменных работ лишь укореняет безграмотность. Особенно в этом отношении вреден метод подчеркивания орфографической ошибки или зачеркивания буквы. Над зачеркнутой буквой часто пишется та, которую следовало употребить в данном случае. Эти методы исправления крайне вредны. Единственно-допустимым приемом исправления письменных работ следует считать метод затушевывания: слово с ошибкой зачеркивается целиком так, что его невозможно прочесть и сверху *целиком* все слово переписывается в безукоризненно правильном виде. Учащийся должен видеть все слово, как целый образ и не отдавать себе отчета, где именно он сделал ошибку. Таким способом можно исправлять только самые крупные ошибки. Но и эта мера — паллиатив. Сам учитель должен регистрировать ошибки каждого ученика на отдельном листке и принимать меры в зависимости от типа ошибок: при морфологических ошибках будет полезен грамма-

тический анализ, при ошибках другого типа — работы, усиливающие орфографические навыки: составление словарей, обращение к орфографическому справочнику, творческий диктант, составление орфографических таблиц и т. д.

Подведем итоги: 1) самое верное и надежное средство к образованию орфографического навыка — орфографически правильное письмо, т.-е. списывание и произвольное письмо; 2) списывание должно носить творческий характер; с этой целью оно комбинируется с рядом стилистических и грамматических задач; 3) списывать необходимо не по буквам, а целое слово, отдавая при этом отчет в значении этого слова; 4) диктант, как метод обучения правописанию, самое негодное орудие: он единодушно отвергнут педагогической мыслью; 5) свободная диктовка — полезная стилистическая работа, но при обучении орфографии она не применима и также должна быть отвергнута; 6) орфографические правила бесполезны, — лишь в словах, начертания которых связаны с морфологическими принципами, возможно обращение к услугам грамматики; но занятия орфографией и грамматикой должны быть строго координированы; 7) необходимо как можно скорее переходить к произвольному творческому письму.

Занятия орфографией должны быть перестроены соответственно этим принципам. Педагог всегда должен помнить пламенные слова В. П. Шереметевского: «Встанем спиной к орфографии и обратимся к нашим сокровищам живого слова, к нашим родным великим писателям. Пусть школа не угнетает детей и юношей наукой мертвой, пусть не угашает их духа, а воспламеняет его любовью к тому, что составляет наше лучшее национальное достояние» [1].

Орфографические занятия в комплексе

Едва ли не наибольшие затруднения в практике комплексного преподавания вызывают занятия по укреплению орфографических навыков. Самое главное затруднение, о котором не раз приходилось говорить выше, в том, что для навыков, для длительной работы по их приобретению не остается достаточно времени; главная доля школьной работы отдается экскурсиям и работам исследовательского характера. В данном случае надо поднимать вопрос о более правильном планировании, при котором и навыкам на ряду с исследовательской работой отдавались бы и надлежащее внимание и время для их проработки.

Второе затруднение — в невозможности связать орфографические занятия с комплексной темой. Очень трудно, действительно, а подчас и совершенно невозможно подыскать такой методически обработанный материал для орфографических

[1] Шереметевский, В. П. — «Об орфографии вообще и о письме под диктовку», стр. 57.

упражнений, который был бы связан с комплексными темами и подтемами. В этих случаях неизбежен выход из комплекса. Совершенно верно, что в распоряжении учителя нет ни одной книги, которой он мог бы воспользоваться. При организации орфографических занятий ему приходится напряженно искать нужный материал, рыться в целом ряде книг. Эти поиски иногда и бесполезны, а иногда прямо мучительны для малоопытного учителя. Школа нуждается в рационально построенном орфографическом задачнике, содержание которого было бы связано с комплексными темами.

Пользуясь приемами творческого списывания и произвольного письма, сделать это не трудно, так как и при организации орфографических занятий можно с полным правом сказать, что для приобретения навыков орфографического письма может быть организован и применен любой дидактический и идеологически ценный материал.

Вот несколько конкретных примеров.

В одной школе нужно было познакомить учащихся с употреблением восклицательного и вопросительного знаков. В это время проходилась комплексная тема «Октябрьская революция». Орфографические занятия были координированы с грамматическими наблюдениями. Для наблюдения учащимся был предложен следующий материал:

Пролетариат потребовал немедленного прекращения войны.	Требуйте немедленного прекращения войны!
Угнетенный народ поднялся на борьбу.	Угнетенный народ, поднимайся на борьбу!
Народ не мог терпеть дальше.	Будет ли народ терпеть дальше?
Пролетариат хотел драться за свободу.	Кто хочет драться за свободу?

На таких примерах была усвоена разница в интонации вопросительных и восклицательных предложений.

Затем учащимся был предложен для переписывания следующий текст, в котором намеренно были пропущены знаки препинания: «Царский двор загребал золото банкиры и попы загребали золото стая бездельников пировала на народных костях не допустим чтобы снова бездельники пили народную кровь долой угнетателей найдется ли среди нас хоть один кто хотел бы возвращения старых порядков».

Тема «Наша деревня» может быть связана с изучением правописания таких слов, как деревня, весна, река, тулуп, шубка и пр.

Конечно, нет необходимости обязательно, во что бы то ни стало осуществлять орфографические навыки на материале комплексных тем. Данные примеры стремились показать, что эта организация вполне возможна, что нет особенных трудностей в таком строе работы. Она требует лишь от учителя находчивости, творческого размаха и инициативы. Но ведь каждый работник трудовой школы должен обладать этими способностями, иначе ему не выполнить обязанностей организатора детской среды.

Планирование орфографических занятий в школе

Приступая к организации орфографических занятий в школе, необходимо прежде всего выяснить — какое количество времени потребуется для проведения того минимума навыков, который указан в программе ГУС'а.

Начиная с третьего года обучения I ступени, работа по навыкам правописания приобретает систематический характер. При планировании занятий орфографией необходимо учитывать связь орфографических и грамматических занятий. В области правописания на 3-м году обучения дети должны познакомиться с употреблением запятой, знака восклицания, знака вопроса, двоеточия, с правописанием родовых и падежных окончаний, имен существительных, прилагательных, усвоить правописание слов с приставками *воз*, *из*, *вз*, *низ*, *роз*, *раз*, *без*, *через* и *чрез*, усвоить правописание глагольных окончаний: *еть*, *ить*, *ет*, *ит*, *ут*, *ют*, *ят*. На четвертом году обучения эта работа продолжается в области местоимений, числительных, возвратных глаголов, наречий, суффиксов имен существительных и т. д. (Программы, стр. 113 и след.).

Работа по орфографическим навыкам может быть спланирована при помощи следующей схемы:

Темы комплекса	Что нужно пройти в области грамматических наблюдений	Что нужно пройти по орфографии	Материал для орфографических упражнений, связанный с комплексной темой	Методы проработки.
Революция 1905 г.	Интонация при запятой и точке	Постановка запятой и точки.	Рассказ Серафимовича «На Пресне»	Выбрать из рассказа описание пожара Пресни, обратив внимание на расстановку знаков препинания и интонацию. Переписывание текста с доски. Творческий диктант.

ЛИТЕРАТУРА

Кроме уже указанных общих курсов по методике, см. следующие работы: Ушаков, Д. Н. Русское правописание. Изд. 2-е. М. 1917.— Томсон, К теории правописания и методологии преподавания его. Од. 1904. — Его же. Необходима реформа не правописания, а преподавания правописания. Од. 1905. — Его же. Общее языковедение. Од. 1910. Глава XIII. — А. В. Миртов. Наше правописание. Гос. Изд. Украйны. 1923. — Формаковский, О. П. Методика правописания. Костин, И. Т. Правописание и экспериментальная психология. М. 1912. — Соколов, Н. М. и Тумим, Г. Г. Обучение правописанию. СПБ. 1913.—Флеров, Вс. Свободная диктовка («Р. Шк». 1913. X, «Своб. Восп.» 1913—14, III и отдельной брошюрой).—Его же. Основы русского правописания. «Пед. Сборн.» 1905, апр. — Зачиняев А. Психологические основания обучения орфографии. «Р. Шк.» 1910. IV, V, VI, XI, XII.— Соломоновский. Знание и умение. «Пед. Сборн.» 1897. № 2.

VIII. Методы развития устной и письменной речи

Культура устной и письменной речи в школе

В наши дни, когда русский литературный язык стоит на распутьи, вопросы культуры речи в школе являются особенно острыми. Ни по одному вопросу преподавания русского языка не существует такой богатой литературы, как по вопросам развития устной и письменной речи. В своем огромном большинстве литература эта безнадежно устарела, утратила всякое значение. Главными недостатками прежней методики развития речи следует считать: 1) игнорирование своеобразия детского языка и детской мысли; 2) отсутствие различения прозаической речи от поэтической; 3) неразличение устной речи от письменной: устная речь почти не культивировалась в школе. Революция предъявила к школе новые требования: для свободного гражданина очень важно уменье владеть устной образной и яркой речью. Вопросы методики устной речи в современной школе являются наиболее важными и наименее разработанными, т. к. теория ораторской речи почти не затронута научной литературой: здесь есть лишь гениальные замечания и догадки, напр., Ленина, Троцкого, Зиновьева, лучших политических ораторов современности.

Переживаемая в настоящее время полоса ломки русского литературного языка, нашедшая выражение в обогащении словаря, в появлении новых синтактических оборотов и т. д., главным образом из языка рабочих и крестьян, ставит перед школой новые требования: борьбу с жаргоном в школе, борьбу за чистоту, ясность и точность языка, за сохранение огромных культурных богатств, накопленных русским литературным языком за прошлое время. Не все новое хорошо, но и не все старое плохо. Среди языковых новшеств есть несомненно ценные, полезные приобретения, но есть и глубоко вредные, засоряющие язык. Порча языка — непреложный факт. Литературные произведения современности, напр., Сейфуллиной, часто грешат нарочитой вульгаризацией, грубостью, ломкой речи.

В. И. Ленин предлагал еще в 1920 г. объявить войну коверканью русского языка. Он очень ценил острый, точный и простой язык без прикрас и вычурностей. На это же явление

в языке обращает внимание и Л. Д. Троцкий. Прогноз Троцкого несомненно верен. Он утверждает, что из всех «революционных потрясений язык выйдет окрепшим, омоложенным, с повышенной гибкостью и чуткостью». С этой стороны новшества, неправильности и нелепости, хлынувшие в русскую речь за период революции, только полезны: «они заставляют людей думать о языке, заставляют осмыслить свое смутное недовольство, проверить и оправдать его» [1]. Культура речи и заключается в создании подобного чувства языка. Ребенку не может быть безразлична форма языкового выражения. Живое чувство языка стихийно проявляется у детей, и школе в этом случае остается только обратить внимание на детский речевой инстинкт и использовать его в целях культуры речи.

Дети почти всегда (за исключением некоторых категорий дефективных) — великие мастера слова; их речь насыщена эмоциональностью и яркой образностью и конкретностью, их интонация всегда необыкновенно богата и поражает своей выразительностью. Школа в прошлом грешила тем, что не умела использовать живой речи самого ученика. Учитель смотрел на речь детей с точки зрения взрослого, старался как можно скорее сгладить эту речь, лишить ее слишком яркой с его точки зрения выразительности и эмоциональности. Немудрено, что дети, оканчивая школу, часто не могли связать двух слов, произнести даже коротенькую, несложную речь, сделать устный доклад. Дети теряли дар «членораздельной человеческой речи»...

Особенности детской речевой деятельности

Происходило это потому, что старая школа очень часто совсем не считалась с ребенком, с его интересами и с особенностями его речевой деятельности. В главе «Комплексная система преподавания» приходилось уже указывать, что со стороны психо-физиологической необходимо считать ребенка особым биологическим типом. Изучение структуры детского скелета, его кровообращения, мозга и т. д. показывает, что рост ребенка нельзя считать простым увеличением en bloc тех свойств, которые будут заложены в будущем человеке, а что жизнь ребенка и его рост самостоятельны, преследуют свои цели. То же самое следует повторить и об языке детей. Язык детей — не есть будущий язык взрослого, это особый своеобразный язык, «детский» язык, соответствующий тому особому «человеческому типу», каким является ребенок. Вот почему педагоги часто не понимают речевой деятельности ребенка. Они сравнивают язык ребенка с языком взрослого, т. е. языком

[1] Горнфельд, А. Г. — «Новые словечки и старые слова». Петр., «Голос», 1922, стр. 6.

другого биологического типа. Речь детей кажется нам часто смешной, грубой, неинтересной. Мы видим в речи детей наивное искажение языка взрослых, в их попытках писать сочинения замечаем промахи стиля и языка, упрощенную психологию и т. д.

Между тем этот «маленький народ» живет своей своеобразной жизнью, совсем временами не похожей на жизнь взрослых. У детей есть своя государственность, свое собственное право, свои законы и конституции, свой мир душевной жизни, творчества и искусства. За последнее время возникла даже целая отрасль этнографических изучений, «этнография детства».

«Детский быт»,—читаем мы у одного этнографа,—«не только резко отличается или имеет самобытные черты; но детская жизнь резко обособляется от жизни взрослых. Есть игры взрослых, и есть игры детские; те и другие, имея много общего, разнятся настолько, что изучаются порознь. Есть песни детские, и есть песни взрослых людей; те и другие, имея общее, разнятся настолько, что при изучении их разделяют»[1].

Было бы, конечно, колоссальной ошибкой утверждать отсюда, что мир взрослых и детей живет разобщенно. Между взрослыми и детьми устанавливается тесная связь, но эта связь в сознании детей устанавливается только в некоторые моменты: взрослые кормят их, учат и т. д.

Детский быт создается не только под влиянием взрослых. Некоторые стороны детского быта вырабатываются независимо от взрослых в результате противоборства со взрослыми. Это обстоятельство дает полное право сказать, что «дети занимают место в стороне от *большой* дороги взрослых и в стороне там, где им никто не мешает, создают свой быт»[2].

Всем известна страсть детей к созданию своего собственного языка. Одна девочка 3 лет, увидев на улице бегущего человека, сказала: «Какой высокий бегин» (наблюдение автора этой работы). Та же девочка свои башмаки называла «пути», кошку «царапной» и т. п. Ан. Гречишникова сообщает в одной из своих статей любопытный пример создания такого индивидуального детского языка. Маленький шестилетний мальчик Шура живет в созданном его фантазией царстве «михунов» (михун — медведь). В этом царстве михуны говорят на своем собственном языке, и мальчик создает целый ряд слов, вроде «карпу», «пор», «мерын», «Сата-фе», «Дордонсано», «Хорбер»[3]. Тот же факт отмечает и целый ряд писателей. Л. Н. Толстой рассказывает в повести «Детство и отрочество» об особом жаргоне, который изобрели мальчики. Слово «изюм»

---

[1] Виноградов, Г. С.—Детский фольклор и быт. Изд. ВСОРГО. Ирк., 1925, стр. 8.

[2] Ср. там же, стр. 9.

[3] «Детство и юность». Педологический сборник под ред. проф. К. Н. Корнилова и Н. А. Рыбникова. М. 1922 стр. 85.

выражало у них тщеславное желание, слово «шишка» — что есть деньги и т. д.

В сфере детского языка необходимо различать язык поэтический и язык повседневного обихода — язык разговорный, практический. Не легко провести границу между этими двумя стихиями детского языка. И поэтическая и прозаическая речь детей питаются из одного источника: образность и эмоциональность сопутствуют каждому детскому высказыванию; поэтому и выделение, напр., поэтической речи может быть только приблизительным.

Одна из главнейших особенностей детской речи — богатство интонационных средств. Достаточно прислушаться к речи детей, чтобы это заметить. Ребенок скажет не просто «большой нож», а «бальш*оо́*ой нош», удлинив ударный гласный в слове «большой» и произнеся его с повышением голосового тона. Богатство интонации придает детской речи яркую эмоциональность и образность. Как часто в школе гасят эту живую, естественную детскую интонацию только потому, что она кажется слишком подчеркнутой и смешной. В детском словаре преобладают прилагательные и существительные, обозначающие конкретные представления, значительно позже появляется глагол и наречие. В синтаксисе преобладает короткое предложение именного типа: «папа хороший», «кукла — бяка» и пр.

На первых порах (конец второго года) даже одно существительное может выражать самые разнообразные предложения. Словом «туй» (стул), произнесенным различной интонацией, ребенок может выразить предложения: «я вижу стул», «я хочу сесть на стул», «стул сломался», «принеси стул» и т. д.

Позднее появляются предложения глагольного типа: «Ваня пойдет гулять», «Вчера мы ездили в Кунцево» и т. д.

По наблюдениям Прейера части речи появляются в следующем порядке:

существительное и прилагательное	23 мес.
времена глаголов	27 »
предлоги	28 »
вопросительные местоимения	28 »
личное местоимение 1 лица в дательном падеже	29 »
то же в именительном падеже	31 »
вопросительные, соединительные союзы, склонения и спряжения (включая причастие) отвлеченные наречия места и времени	к концу 3-го года.

Речь ребенка школьного возраста уже в значительной степени приближается к речи взрослых.

В детском словесном творчестве мы можем заметить два периода: до поступления ребенка в школу и до овладения им

письменной речью (устное словесное творчество) и письменное словесное творчество после овладения письмом (письменное литературное словесное творчество).

Поступая в школу, ребенок приносит с собой богатый запас устного словесного детского творчества. Уже одно перечисление показывает, как велик и интересен этот запас, особенно у деревенских ребят. К произведениям устного детского творчества относятся «песенки, приуроченные к тем или иным календарным датам (рацейки, тексты рождественного славления, качельные песни и пр.), песни, связанные с играми, песни распеваемые в связи с теми или иными случаями (когда напр., гонится стадо и пр.), песни-заговоры, стихотворения сатирические (дразнилки, издевки, поддевки), считалки, жеребьевки, некоторые скороговорки и прибаутки, отчасти потешки и колыбельные песни» [1].

Главное место в детском фольклоре, как видно из этого перечисления, занимают стихотворные произведения. Чуть ли не единственной формой прозаических детских произведений является сказка, но она значительно слабее распространяется в детской среде, чем сатирическая лирика, считалка, и т. д.

Помимо тех сказок, которые дети выслушивают и перенимают от взрослых, они сами создают отдельные сказочные образы и целые сказки. Проф. Г. С. Виноградов передает случай, который ему пришлось наблюдать: «В одной из известных мне крестьянских семей — две девочки — пяти и семи лет; они «придумывают» и рассказывают сказки о *живых куколках*, которые образуются под землей из закопанных оббитых в кружок стекляшек. При закапывании нужно соблюдать тишину и затем все сохранять в тайне. Через год появится живая куколка, которая движется и говорит. О них много рассказывается. Зимой они живут под снегом и вечерами выходят кататься на маленьких санках и пр. пр.».

«Те же девочки рассказывают свои сказки о *Латьке*. Она голубоглазая, не то девочка, не то женщина — злой дух девочек, мешающая им хорошо делать игрушки и т. д. и т. д.» [2].

Приведем несколько примеров из области детского фольклора. «Известно, что ссора у детей — дело почти повседневное. Достатотно возникнуть недоразумению в игре, чтобы одна группа открыла цействия против другой, в один момент превращающейся во враждебный лагерь.

Сначала обменяются колкими обидными словечками.

— А, схлюздили, схлюздили. Хлюзды. Хлюзды!

— Да, вы че? Ить эта ваша сбрендила... Перва ить Федька закричел, што...

— Канешна, Федька! Канешна Федька! Канешна Федька! — наперебой поддерживают свои.

---

[1] Виноградов, Г. С.—«Детский фольклор и быт», стр. 22.
[2] Там же, стр. 35.

— У ты, Федя-медя;
И дело загорелось, все в голос закричали — запели:

Федя-медя
съел медведя,
упал в яму,
кричал маму...

Федька, чтобы отвести от себя не совсем приятное общее внимание, улучает момент и пускает ответную стрелу, отравленную обыкновенно не менее сильным ядом, в мишень из враждебного лагеря:

Иван-балван
с калакольни упал.

Если Федька пользуется расположением «свящиков» (близких постоянных товарищей), они спешат поддержать его, и уже не один он, а целый — нестройный, но громкоголосый хор вместе с ним продолжает начатый ответ:

Ичка снес,
на базар понес;
на базаре не бирут,
Ваньку за уши тянут...

Вдруг кто-либо другой чем-нибудь даст повод обратить на него внимание, и песня внезапно меняется:

Васька Васёнак
худой парасёнак,
ножки трясутса,
кишки валакутса...

Или:

Тишка-плишка,
жена каратышка,
дети, как плети...

Смотришь — и враждебный лагерь переменил мету:

Хахол-махол
сел на кол,
с кола свалилса,
в грязь павалилса...

Или:

Гром гремит,
земля трясетса,
самаход
в лаптях несетса...[1]

---

[1] Виноградов, Г. С.—«Детская сатирическая лирика» Изд. ВСОРГО. 1925.

Нет нужды комментировать этот красочный отрывок. Яркое словесное творчество здесь налицо. Таковы же детские считалки. Считалки применяются детьми для установления очереди, кому начинать игру. В большинстве случаев они основаны на звуковой игре:

«Первичики, другичики
на голубе, на жолубе
Ставка, пленка
Сучок, обручок [1].

Все произведения детского фольклора бытуют не за партой, не в классе, а на свободе, за пределами школы. Нет необходимости указывать, как важно преподавателю родного языка использовать это богатое детское словесное творчество в педагогических целях. Детский фольклор дает ценнейший материал для культуры детской речи. Надо только этот материал уметь использовать. Здесь нужна особенная осторожность и педагогический такт, так как дети очень ревниво относятся к своему словесному творчеству.

Первые письменные литературные попытки детского творчества, т.-е. уже выходящие за пределы фольклора, за пределы устного творчества, начинаются в период от 8 до 11 лет. Это — период наибольшей художественной выразительности детской графической работы. Немудрено, что он совпадает с подъемом литературного творчества: творчество рисунком и творчество словом — одного порядка.

Первую помощь в организации детского литературного творчества должна бы оказать психология и поэтика детского творчества.

К сожалению, в настоящее время еще слишком мало данных для надежной и подробной характеристики детского литер турного творчества. «За отсутствием многочисленного и разнообразного материала»,— пишет один исследователь,— «невозможно сказать решительно, насколько это творчество ярко выражает личность ребенка вообще, каким содержанием, преимущественно, оно питается, насколько высока техническая обработка сюжетов, каковы безотносительные достоинства этого творчества» [2].

Нужно твердо помнить, что искусство детей не может не быть детским, что в этом его сила и значение. В литературной деятельности детей надо научиться видеть не только психологию, но прежде всего искусство. Нужно и здесь отметить, что это искусство детей глубоко социально.

Отсюда следующие главнейшие стороны в содержании работы по культуре речи в школе: 1) необходимо иметь в виду, что

[1] Виноградов, Г. С.—«Детский фольклор», стр. 32.

[2] Воронов.—«О литературном творчестве детей». «Вест. Восп.» 1913, IV.

детская речь не есть зародыш речи взрослого, а самостоятельное явление; 2) детское словесное творчество и устное (фольклор) и литературное искусство и к нему нужно подходить как к искусству, не перегибая палки в сторону утилитарных целей; 3) глубокая выразительность детской речевой деятельности делает почти незаметным различие между поэтической и прозаической речью детей: эти две стороны речевой деятельности ребенка различаются главным образом по цели: повседневный, разговорный язык — проза, язык поэтический — язык творческий; 4) познавательный процесс должен носить индивидуальный конкретный характер; 5) материал для работы должен быть разнообразным и 6) он должен обладать яркостью, образностью и действенностью.

Комплексные программы и развитие речи в школе I ступени

Этим главнейшим педагогическим требованиям вполне отвечает комплексная программа I ступени. Работа по культуре речи в школах начинается с использования детской речи, как материала, с которым ученик приходит в школу. Широко применяются на первых порах беседы с новичками об их летнем времяпрепровождении, об их работах и играх летом и о летних работах семьи. Рекомендуется «приучение детей к свободному высказыванию своих впечатлений, наблюдений», при этом особенно подчеркивается необходимость обращения к «естественной детской речи» (Программы, стр. 22).

Программа указывает на необходимость развивать у детей ясную, связанную, сжатую и толковую речь, как устную, так и письменную. «Добиться этого можно, начиная с требования кратких, но толковых ответов на вопросы, переходя к устанавливаемым всем классом совместно общим кратким и ясным формам маленького связанного рассказа и кончая собственным связанным рассказом каждого ребенка, неточности и неясности выражений которого исправляются коллективно. Темой рассказа является виденное, слышанное, сделанное и пережитое ребенком, его мысли по поводу этого. Рассказ ведется простым детским языком, надо лишь избегать бессмысленной, бессодержательной болтовни» (Программы, стр. 106).

Объяснительная записка к программе устанавливает, наконец, и типы наиболее употребительных в школах первой ступени работ.

Вот те формы работ, какие встретятся в школе:

1. *Ответы* на вопросы: надо добиваться точных и коротких ответов, по существу вопроса, устраняя всякие уклонения в сторону.

2. *Переработка* прочитанного при помощи ряда поставленных вопросов, связанных между собою.

3. *Связный рассказ* по проработанному вопросу.

4. Коллективная *передача* рассказа (один продолжает работу другого, соблюдая единство темы и формы).

5. Уменье передать свои впечатления от прочитанного, виденного в свободной форме.

6. Уменье выразить в слове свое отношение к действующим лицам рассказа (морально-общественная оценка).

7. Уменье поддерживать общую беседу, задать вопрос, внести предложение, высказаться в детском собрании или при классном занятии.

8. Уменье написать письмо, расписку, заявление, почтовый бланк, квитанцию, протокол заседания, короткий отчет о выполнении поручения, корреспонденции в газету.

9. Уменье при чтении делать выписки, составить маленький конспект, пользоваться словарем и самому составлять себе словарь; при неимении словаря школа коллективно составляет себе словарь иностранных слов, который растет и совершенствуется с каждым годом (Программы, стр. 110).

Весь центр тяжести работы в школе I ступени лежит по мысли программы в культивировании прозаической речи, речи разговорной. Но в то же самое время не надо забывать в школе и задач художественного воспитания. Правда, что «речь детей художественна сама по себе» (Программы, стр. 109), но цели, которые ставит себе практическая, разговорная речь и речь художественная, несомненно, различны. Дети и сами отдают отчет в этих целях. Следует хотя бы сравнить словарь детского прозаического и поэтического языка. Далеко не весь запас слов поэтического языка используется в детской прозаической речи (см. выше), напр., такие слова, как «первичики», «другичики» вместо «первый», «другой».

Правда, программа Гус'а не охватывает всех вопросов школьного быта. Так, например, вопросы художественного воспитания в школе I ступени были поставлены перед секцией художественного воспитания Гус'а сравнительно недавно. В настоящее время выпущены в свет интересные «Материалы» к составлению программ по художественному воспитанию: «Художественное воспитание в школе I ступени» (Изд. «Раб. Просвещения», М. 1925 г.).

Материалы совершенно правильно отмечают «социальную бесцельность» работы над словом в старой школе. Для того, чтобы работа над словом носила целевой характер, ее необходимо связать с воспитательской работой. И первым шагом в этой работе должно явиться создание таких условий, которые бы *естественным* путем возбуждали в ребенке желание и потребность высказаться. В центре работы нельзя ставить беседу, а нужно поставить детский труд, детскую деятельность, детскую игру. «Поясняя свой рисунок, свою лепку, игрушку, раскрывая при этом свой замысел, который порой поражает своей неожиданностью и угадать который было бы трудно без

детского рассказа, ребенок тем охотнее будет распространяться, чем с большим интересом и охотою его будут слушать»[1].

Иными словами, работа по культуре речи должна итти через исследование и наблюдение учителя над речью детей. Наблюдение над детьми дает в этой работе бесконечно много. «Тут одинаково важно и помочь овладеть своим словом тем, кому это дается с трудом и с самого начала приучить к краткости, экономности в слове. Дети должны научиться ценить деловые, короткие высказывания и предпочитать их болтливым и длинным. Тут «культура речи» и культура общественности идут рука об руку, и следует с первых шагов осторожно и мягко направлять в этом отношении детей»[2].

Искусственные формы работы по развитию речи, все эти специальные упражнения в роде «пересказов», «характеристи», «переложений» и т. д. совершенно отпадут.

Вместо них главное место в школе займут естественные формы развития речи: дневники, летописи, словари, таблицы, журналы, газеты и т. д.

Планирование работы по развитию речи в школе I ступени

Говорить о специальных формах планирования работы по развитию речи не приходится. Речевая, социальная деятельность ребенка в трудовой школе пронизывает по существу всю школьную работу. Для примера можно привести план работы 1-го года обучения так, как он намечен материалами по художественному воспитанию:

Первый год

1. Детские высказывания, как дополнение к разнообразной детской деятельности: а) по обработке разного материала в виде игрушки, по лепке, рисунку, постройке и т. д.; б) по собиранию материала природного (растений, насекомых, камней и т. п.) и разного рода бросового (лоскутки, ящички и банки и т. д.); в) по простейшим видам самообслуживания и труда в классе.

2. Свободные высказывания в детских играх (индивидуальные игры с вещами — первые диалоги с куклой, собачкой или любым предметом, коллективные игры—быстрые реплики в круге, в партии).

3. Выдумывание надписей и выразительных, снабженных рисунками, плакатов в связи со школьным бытом (например, «кто сорит, тот ссорит» и т. д.).

---

[1] Воронов — «О литературном творчестве детей», стр. 195.

[2] «Художественное воспитание в школе I ступени». Изд. «Раб. Просв.» 1925, стр. 158.

4. Рассказы детей о домашней жизни, о разных случаях и интересных фактах (поездка, пропажа, праздники, встреча и т. п.), о любимых животных.

5. Пояснение к картинке или рассказ на память о виденной раньше картинке (интересны, как проверка быстроты и точности восприятий).

6. Высказывание детей на собраниях. Внесение предложений, коротенькие сообщения и т. п.

> Примечание. Указанные формы работ, усложняясь, продолжаются и в течение следующих лет обучения, с соответствующим расширением запаса слов в связи с расширяющейся детской деятельностью и ее объектами.
>
> б) На первом году обучения детское слово по преимуществу должно быть простым и коротким, важно дать ребенку уменье словесно обозначать действия, предметы и поступки. Детское слово должно быть свободным и непосредственным, сохраняющим свою самостоятельность и детскость. За естественным обогащением опыта естественно следует обогащение речи. Заинтересованность, оживление и увлечение ребенка темой придадут художественную выразительность его речи («Материалы по художественному воспитанию», стр. 162 и след.).

Этот план следовало бы дополнить указанием на детский фольклор, который легко может быть использован в играх детей, в их занятиях по развитию речи и т. д.

Особенности речевой деятельности юношества

Речевая деятельность детей полна глубокого разнообразия, взрослые люди — плохие судьи детской речи: вот два чрезвычайно важных методических и педагогических вывода из предшествующего изложения. Не менее своеобразна и речь юношества. В сущности овладение словом происходит только в пору юности. Для юности очень важна качественная сторона речи. Работа над качественной стороной речи выражается в пору юности в стремлении приукрасить речь, придать ей яркий, образный характер. Стиль юноши необуздан и романтичен. Для того, чтобы понять явления юношеского языка, надо вспомнить, какое огромное значение играет в жизни ребенка наступающий период полового созревания. Новое резкое увеличение содержания юношеской жизни ищет соответствующих форм выражения и в языковой деятельности. Язык становится одним из средств сублимирования половой энергии.

Потребность в углублении и увеличении речевых средств у юности должна найти полное признание со стороны педагога. В юношеской речи педагог встретит широкое языковое новаторство, и простое отрицание этого новаторства, которое иногда

кажется взрослым бессмысленным и нелепым, — явно непедагогично.

И здесь главный путь к овладению речевой стихии юности — изучение особенности и своеобразия юношеской речи. Проблема речи юности еще ждет своего основательного исследования. У нас нет еще ни одной монографии, посвященной этому вопросу, да и исследования такого рода нельзя ждать раньше накопления необходимых сырых материалов. Тем не менее, на основании разрозненных и случайных наблюдений, можно отметить в языке юности некоторые специфические черты: первая половина юности характеризуется наслаждением новыми словами, стремлением к созданию своего собственного «конспиративного» языка, «юношеского жаргона». Это стремление понятно. Юность любит жить внутри самой себя, ревниво не пускает в свой внутренний мир; дети в это время по выражению родителей «отбиваются от дома». Уже в детстве замечается эта потребность в создании конспиративного языка, но там это — отдельные попытки, игра, здесь это — углубленная, целая система, создаваемая с определенной целью. Приведу в качестве образца слово, написанное азбукой, составленной одной 15-летней девочкой: |_ i |— ї |= |☰ (Ксения). Этой азбукой она не уставала заполнять пространные страницы своих дневников, записывая мельчайшие события каждого дня своей жизни.

Период юности характеризуется страстью к словотворчеству: обычные слова кажутся недостаточными для выражения той жизненной и душевной полноты, которая ощущается юношей. Обращают на себя внимание морфология и синтаксис юношеской речи этого периода: в это время преобладают превосходная степень, косвенные выражения в описательной форме. В языке юности замечается своеобразное полнокровие, своего рода «лингвистический максимализм» и необузданность. Так, они легко говорят о «навсегда», «о бесповоротном», «бескрайном», «ярком», «могучем», о «силище». Замечается оригинальничание фразой, значением слова; некоторые педагоги ошибочно считают эти явления ненормальными и особенно тщательно «выглаживают» в это время юношеский язык.

Во втором периоде юности замечается стремление к утонченным, законченным формам выражения, к ораторской и литературной речи.

Особенное внимание педагога должен привлечь юношеский жаргон. Очень часто обычные пути извращения языка оказываются недостаточными, и юноши прибегают к позаимствованиям из какой-нибудь посторонней языковой среды. В словаре юности можно найти, например, слова, заимствованные из жаргона воров, тюремного жаргона и т. д. Таковы излюбленные юностью слова, особенно в среде мальчиков — «пошамать», «хряпать», «бузить», «ахнуть», «дербалызнуть», «тарарахнуть», «крыть» и пр.

Конечно, и эта деятельность речи находится в тесном соответствии с той средой, в которой живет юноша: язык юноши-рабочего будет отличаться от языка юноши-крестьянина, юноши, вышедшего из среды работников интеллигентного труда, но в своем существе отмеченные выше явления будут общими для всего юношества в целом. Как часто юноша интеллигентной семьи слышит дома окрики: «фи, что за выражения», «откуда ты нахватался этих слов», «что ты говоришь» и «как ты говоришь» и т. д.

Один из психологов-исследователей юности говорит: «всякая словесная форма, блеснувшая своей экстравагантностью, имеет большие шансы быть подхваченной рядом юных людей, которые потом с искренним увлечением и убежденностью в своей оригинальности пользуются этим общим достоянием» [1].

В этом повышенном интересе юности к слову заложены глубокие возможности для культуры языка в школе. Работа педагога над культурой речи в школе II ступени значительно усложняется. Надо во-время обратить внимание и на ценные достижения юношеского языка и на извращение, порчу. Тут нужны большая осторожность и такт. Торопиться с исправлением юношеской речи не следует. Надо пользоваться главным образом чувством иронии, на которое так остро реагирует юношество, надо всячески доказывать юношеству бессмысленность и вред жаргона. Едва ли не решающее значение в культуре речи юношества окажет художественная литература, изучение мастеров художественного и прозаического слова.

Эту работу и можно и должно связать с еще одним чрезвычайно ярким явлением юношеской жизни: стремлением к писательству и журнализму.

Попытки и позывы литературного творчества в юности настолько часты, что в общем довольно трудно найти людей, которые не грешили бы стихами или той или иной формой писательства. Особенно распространена среди юношества стихотворная форма. С 15 лет стихотворения заполняют собой все. «Можно, до некоторой степени, утверждать», — говорит профессор М. М. Рубинштейн, — «что юность — поэт по преимуществу» [2]. Конечно, не случайно, что юные писатели и поэты увлекаются стихами. Это явление глубоко органично, это результат преобладания эмоциональности, бурного порыва.

Как характерно, например, для юношеских настроений следующее стихотворение одного юного поэта:

«Я несусь с потоком бурным
Тут и там,
Вместе с пеною ажурной

---

[1] Рубинштейн, М. и Игнатьев. — «Психология, педагогика и гигиена юности». М. 1925, стр. 189.

[2] Там же, стр. 189.

По волнам.
Отдан воле произвола,
Ну, и пусть!
С дикой радостью монгола
Я несусь!
Все, что встречу — изувечу,
Разорву!
Я в конечном — бесконечен!
Я живу!»

Очень часто эти попытки писать стихи явно безнадежны; они не обнаруживают в юном авторе хоть сколько-нибудь таланта. Что стоят, например, такие строчки из одного юношеского стихотворения:

«Однажды маркиз Дзусак,—
Он был большой чудак»,

в котором, очевидно, автор в угоду рифме *чудак* создает слово *Дзусак*. Но благожелательная, осторожная критика здесь безусловно необходима. Было бы большой ошибкой не использовать это органическое стремление юности в педагогических целях. С этой стороны не случайно, а глубоко продуманно предлагают программы ГУС'а изучение поэтики в школе II ступени. В большинстве случаев через некоторый период времени эти стихотворные попытки исчезают, и бывший «поэт» сам же смеется над своими неуклюжими, смешными «виршами». Но нет никакого сомнения, что именно в эту пору зарождаются будущие писатели и поэты.

Как на характерную черту юности, надо указать еще на горячую жажду выступлений, на любовь к устному слову, драматическим искусствам, балету и т. д.

Некоторые в пору юности приобретают привычку звукоподражания большого мастерства: изображают лай собаки, крик петуха, свист птицы и т. д. Именно в это время увлекаются своими голосовыми средствами: пением, декламацией. В процессе убеждения, в ораторском искусстве голосу принадлежит огромная роль, и «юность особенно чувствительна к этому средству», — указывает один педагог [1]. Педагог должен овладеть голосом, как незаменимым средством социального общения. Культура устной речи для юношества естественный путь. «Как бы ни была хороша книга, она все-таки не звучит прямым образом: в ней нет непосредственно того, что дает живой голос, насыщающий слово и мысль колоритом, оттенками, всей эмоцианальной тронутостью говорящего лица. Мы можем ощутить или расслышать музыку речи только посредственно, оживив ее своим опытом» [2].

---

[1] Рубинштейн, М. и Игнатьев. Назв. работа, стр. 189.
[2] Там же, стр. 190.

Комплексные программы школ II ступени и развитие речи

И, конечно, не случайно мы читаем в объяснительной записке к программам I концентра школ II ступени следующее: «Обстановка новой школы чрезвычайно благоприятствует прежде всего выработке навыков устной речи. Такова, с одной стороны, вся организационная работа внутри школьного коллектива; будущий деятель общественной жизни — учащийся в школе II ступени должен овладеть орудием живого общения настолько, чтобы обеспечить себе действительное участие в жизни коллектива. С другой стороны, и научная работа в обстановке трудовой школы толкает на путь пользования тем же живым словом». (Программы, стр. 158). Программа намечает следующие формы устной речевой деятельности в школе II ступени: диалогическая: собеседование, прения (способность развивать и опровергать мнение противника, уменье вести спор), резюмирование и формулирование мыслей высказывающихся, составление тезисов, планов, отчета и доклада, занятия внешней стороной речи (орфоэпия) и т. д. Программа рекомендует производить анализ приемов речи вождей революции с целью овладеть самой техникой речи и приемами устных выступлений.

В связи с этими работами программа намечает различные виды письменного изложения, начиная с практической, прозаической речи и кончая литературно-художественным творчеством: запись наблюдений, дневники, письма, рефераты, корреспонденции в газету, статьи и прочие.

Планирование работы

О планировании работы по развитию речи говорилось выше. Здесь остается добавить несколько слов о планировании работы по развитию речи в школе II ступени. В значительной степени задача по выработке навыков речи достигается совместными усилиями всего коллектива преподавателей школы II ступени, занятия по развитию речи тесно примыкают ко всей школьной работе, питаясь тем материалом, который дается любой из очередных тем и не приурочиваясь к каким-либо определенным темам. Развитие речи — это органическая работа школы на протяжении всего года. Вот, например, изучение «железнодорожной станции». В чем может выразиться работа детей в области устной и письменной речи по этой теме?

После обследования, на котором велась *запись* наблюдений, *дневник*, учащиеся сделают *доклады* о вокзале, как учреждении, обслуживающем пассажиров, о багажном отделении, билетной кассе, телеграфе, почте, месткоме, службе пути, об эксплоатации, о конторе по нагрузке, по отправлению и пакгаузах, о прибытии и разгрузке грузов, о кассе выдачи грузов малой ско-

рости, о конторе приема груза малой скорости и т. д. Детям можно предложить написать описание на тему «вокзал», повесть о дне, проведенном на вокзале, крушении поезда, отъезде семьи и т. д., сценки: встреча двух друзей на вокзале, разлука, ожидание поезда, сценки по собственным наблюдениям и т. д. Положительно невозможно предусмотреть все формы, в которые может вылиться живая словесная работа в школе. Невозможно и описать все эти формы в небольшой главе, посвященной этому вопросу; для этого необходима особая книга, монография. Такова, например, книга Устинова, И. — «Техника развития устной и письменной речи». (Изд. 1924 г.). Тем не менее необходимо остановиться на двух моментах: на работе по технике речи (стилистическая работа в школе) и на наиболее ценных для трудовой школы приемах и формах работы по развитию речи.

Нет необходимости доказывать важность специальных стилистических занятий в школе. Как ни прекрасен детский язык сам по себе, он вовсе не такое послушное орудие мысли.

«Для того, чтобы овладеть этим орудием, нужна строгая тренировка естественных языковых способностей», — говорит Винокур, — «систематическое воспитание заложенных природой в каждом человеке языковых навыков. Язык есть один из самых сложных, самых необходимых и вместе с тем самых чувствительных механизмов человеческого общения. И поэтому совершенно несправедлива, в корне ложна точка зрения, по которой «все равно, как сказать», важно, мол, только «что сказать». В том-то и дело, что в зависимости от того, как ты сказал, меняется и что ты сказал. Языковой аппарат, повторяю, настолько чувствителен, что малейшее какое-либо отклонение, минимальный какой-нибудь сдвиг в его структуре, немедленно же и неизбежно отражается соответственным образом и на результате работы этого аппарата, т.-е. на смысле. Ясно поэтому, что для того, чтобы уметь что сказать, нужно сначала знать, как это что-нибудь выговорить, произнести, написать, чтобы тебя сразу поняли, именно так поняли, как ты этого хочешь» [1].

Техника устной и письменной речи

Между устной и письменной речью, с одной стороны, и поэтической и практической речью, с другой — существует огромное различие. Различие между устной и письменной речью подробно освещено в главе VI — «Методы обучения грамоте». Методика письменных работ в прошлом совершенно не считалась с различием между поэтической и практической речью. В современном языковедении и поэтике поэтическая и практическая речь

---

[1] Винокур, Г. «Культура языка». Изд. «Раб. Просв.» 1925, стр. 150.

считаются разными системами языка. Смысловая сторона в практическом языке играет большую роль, чем в поэтическом. Поэтическая речь характеризуется, как речь «заторможенная»; в этой речи главное внимание сосредоточено на эмоциональной стороне слова, звукописи, ритме; стилистические приемы поэтической и практической речи совершенно противоположны. Отсюда должно быть ясно, что и техника устного и письменного слова, и поэтического, и практического далеко не одна и та же. В методике, таким образом, мы должны различать практическую речь от деловой в двух разных проявлениях: 1) *практическая речь* устная и письменная и 2) *поэтическая речь* устная и письменная. В этой главе рассматривается устная и письменная практическая речь и поэтическая письменная. Устная поэтическая речь выделена в две особые главы: IX—«Драматизационный метод» и X—«Час рассказа». Декламацию, т.-е. художественное воспроизведение продуктов чужого литературного творчества легче всего связать с методикой литературы, чем языка, поэтому в этой книге она совсем не рассматривается. Автор данной работы намерен коснуться этого отдела занятий родным языком во второй части методики («Методика преподавания литературы»).

Поэтика и методика письменных работ

Всякое поэтическое произведение слагается из трех основных элементов: материала, его расположения и изложения. Для того, чтобы написать что-либо, надо иметь в сознании достаточный запас представлений. Эти представления могут быть получены либо из непосредственных переживаний автора, из активных и пассивных представлений, полученных из внешнего мира, либо из внутренних представлений, возникших в результате переработки, сопереживания, либо могут быть заимствованы из чужого рассказа; в последнем случае ребенок будет иметь готовые представления, которыми он воспользуется, или передавая их дословно, или заново их комбинируя.

Нужно ли задавать темы?

Этим и решается в сущности вопрос — нужно ли задавать учащимся тему. Тема в художественном произведении — самый важный, телеологический момент формы. Без темы нет самой формы, самого произведения. «В поэзии самый выбор темы,» — говорит Жирмунский, — «служит художественной задаче, т.-е. является поэтическим приемом: говорит ли автор о мечтательной Татьяне или выбирает своим героем Чичикова, изображает ли скучную картину провинциального быта или романтические подвиги и приключения благородных разбойников, — все это для поэтики — приемы художественного воздействия, которые

в каждой эпохе меняются и характерны для ее поэтического стиля» [1].

Тема нужна, но выбирать ее должен сам ребенок. Поэтому лучше всего предоставлять ребенку достаточно большой выбор тем. Никогда не надо давать таких тем, с которыми не связано никаких личных воспоминаний, представлений. Поэтика говорит, что главными импульсами, возбудителями художественного замысла бывают следующие: 1) звуки, 2) целые слова или словосочетания, 3) встреченные писателем лица, 4) различные положения действующих лиц (ситуация), которые наблюдал автор, 5) чужое произведение — музыка, живопись, скульптура и т. д.

Этими импульсами и должен определяться выбор темы. Иной раз достаточно сказать классу: «Ну, теперь напишите что-нибудь, а потом прочтите вслух», чтобы дать толчок к творческой, живой работе. «Если же ученикам нечего рассказать и нечем поделиться, это значит, что в школьной жизни имеются недочеты общего характера, на которые следует обратить внимание» [2]. Описания учащимся даются с большим трудом; больше всего их интересуют происшествия, приключения, живая борьба, — то, что может быть определено словом ситуация. Детям нравятся поэтому темы: «случай», «роковое купанье», «как я был на пожаре», «летнее происшествие», «неудачная поездка» и т. д.

Особенно осторожно необходимо использовать в качестве темы чужое литературное произведение. В старой школе широко практиковались так называемые пересказы или переложения.

Переложения (пересказы), как метод

Прием переложения заключался в следующем. Ученикам прочитывался какой-либо рассказ и предлагалось передать этот рассказ «своими словами». Эта работа носила совершенно автоматический характер. Главная цель письменных и устных упражнений в речи вовсе не в рабской *передаче*, а в самостоятельной, творческой *переработке*. Ученик должен научиться не пересказывать чужие, а излагать *свои* мысли. Художественное произведение заражает, волнует, и ученик очень часто берется за пересказ с неохотой: он инстинктивно чувствует отвращение к подобного рода работе. Чем меньше литературное произведение занято идейной стороной, тем больше оно теряет от пересказа, так как в таком случае вся сила такого литературного произведения заключена в его эмоциональной стороне. Но как возбудитель творческого порыва

---

[1] Жирмунский. — «Задачи поэтики». Сб. «Задачи и методы изучения искусств». П. 1924, стр. 141.

[2] Гансберг, М. — «Педагогика» 1921, стр. 114.

чужое литературное произведение вполне пригодно. Только тогда иначе должны формулироваться задачи, обращенные к учащимся. Пусть, напр., учащимся прочтен рассказ «Ванька Жуков» Чехова. Можно предложить учащимся написать продолжение этого рассказа или обратить их внимание на моменты, только вскользь затронутые Чеховым в рассказе: «Как Ванька жил в деревне до отъезда в город», «Как дедушка приехал к Ваньке в гости» и т. д.

Вот продолжение рассказа А. П. Чехова «Беглец» (уч. I гр. II ступ. Т. М-рт 11 лет).

КАК ПАШКА ВОЗВРАТИЛСЯ ДОМОЙ

Прошло несколько дней после того, как Пашку подняли на крыльце у доктора. Он лежал в той же палате, на той же самой койке, а около него был все тот же старик, у которого свистело в груди.

— Тетенька, а тетенька, почто у деда так в груди свистит? — боязливо спрашивал мальчик у сиделки.

— У него, мальчонка, воспаление в легких,—отвечала она.

— Воспаление... — задумчиво протянул Пашка, как бы стараясь понять это слово. Сиделка скоро ушла, и мальчик остался один. Он стал вспоминать свою жизнь дома. Во время своих размышлений он задремал, но скоро очнулся от знакомого голоса. Это говорил доктор.

— Ну, брат Пашка, сейчас начнем лечить твою руку как следует!

— А как мы будем лечить? — спросил он.

— А вот увидишь, — сказал доктор и позвал двух санитаров. Они вошли и внесли носилки, которые были обтянуты чем-то. Пашку положили на носилки и вынесли. Потом понесли его по длинному коридору и скоро поднесли к комнате, над которой было написано: «Операционная», но наш Пашка читать не умел и ничего не понял.

Его внесли в комнату, раздели и положили на стол. Дальше он ничего не помнил, так как операцию ему делали под хлороформом.

. . . .

Он проснулся на своей постели. Вся рука его была забинтована. Он стал оглядываться и увидал, что соседа нет. «Где же он?» — подумал мальчик, — «уж не помер ли? Надо спросить тетеньку».

Вечером Пашка узнал, что старик умер.

Богатство содержания подобных рассказов не может быть поставлено рядом с пересказами и «характеристиками». О подобном же опыте сообщает в интересной статье «Творческое чтение и письменные работы учащихся в II ступени» — Досычева («Педаг. Мысль», 1923, № 3—4). Эти работы бывают еще интереснее и богаче по содержанию, если предварительно им предшествовал стилистический анализ изучаемого автора.

Сочинения по картинкам

В ряду возбудителей, импульсов поэтического творчества могут быть поставлены на одно из первых мест чужие произведения: музыкальные, скульптурные и живописные. В методической литературе можно встретить настоящие, восторженные речи по адресу картинки: «С картинкой приходит в класс жизнь», — восклицает Шаблиовский, — «врывается свежий воздух, который так необходим для детского возраста... Непосредственно-созерцательное настроение скоро выливается в поток речей, шумный, беспорядочный, но чрезвычайно любопытный для наблюдателя».

Сторонники сочинений по картинкам сводят значение картинок, как пособия по развитию речи, к следующим основным положениям:

1) облекая в образы знакомое детям содержание, картина облегчает работу детского мышления, оживляет воспринятый ухом словесный материал, помогает более рельефному его воспроизведению в сознании и, наконец, облегчает его запоминание;

2) представляя незнакомый детям материал, картина вводит их в круг новых представлений путем ряда новых впечатлений, и чем в данном случае картина будет художественнее, тем более продуктивным будет ее рассматривание, потому что тем более впечатления от изображенного на картине будут приближаться к непосредственным впечатлениям от действительности;

3) картина, как веха творческого воображения, представляется прекрасным пособием для устных и письменных сочинений, т.-е. пособием для развития речи учащихся в форме ли простого описания того, что изображено на картине, в форме ли самостоятельного рассказа по некоторым данным на картине или на ряде специальных картин, в форме ли, наконец, толкования или чтения картины [1].

Но у метода работы по картинкам есть довольно значительные недостатки. Недостатки использования картинок при развитии устной и письменной речи были обстоятельно прослежены Первовым. Говорят, что наблюдательность развивается по картинкам, но она еще более развивается при наблюдении действительной жизни и окружающих предметов; картинки

[1] Державин, Н. С. «Основы мотодики преподавания русского языка литературы в средней школе». Петр. 1917, стр. 33.

развивают воображение, но они же могут быть тормозом при развитии воображения, заставляя ум ребенка итти по проторенному руслу; картинки развивают речь, но развитие речи, состоящее в обогащении новыми словами и оборотами, еще легче достигается изучением не картин, а словесных образов.

Зрительный образ, возникающий при рассматривании картинки, иногда бывает ярче воспринимаемого по памяти, но зато зрительный образ, воспроизводимый по памяти, на основании пережитого представления от реальной вещи или явления, всегда правдивее и полнее образа, получаемого от картинки. Школьная картинка всегда — жалкий суррогат действительности; она никогда не заменит наблюдения над реальными предметами. Если учащиеся будут изучать действительность по картинкам, они никогда не узнают настоящей, подлинной действительности. Составление самостоятельных художественных произведений по картинкам вряд ли возможно, так как картинка ставит неопределимое препятствие для самостоятельного художественного творчества: она не дает необходимого для поэтического творчества *запаса* представлений. Рассматривание картинок служит только *толчком, импульсом* для художественного повествования, сам же рассказ уже не будет сочинением по картинке, а самостоятельным комбинированием запаса тех представлений, которые имеются у ученика в памяти.

Вот пример. Детям была показана картинка «Напрасный зов». На опустевшем поле стоит лошадь. Седло сбилось на сторону. Лошадь ржет. Внизу под ногами валяется солдатская каска. Небо осеннее, серое, покрыто тучами.

У одной из девочек картинка вызвала следующий рассказ:

«Бой утихал... Груды раненых лежали на земле, лишь редко, редко нарушит тишину летней ночи шальной выстрел. Тихо, утомительно идет «Меркурий» (лошадь) по полю битвы. На бок свалилось седло... Седока нет... Иногда, остановившись, «Меркурий», насторожив уши, тихо ржет. Он зовет. Зовет своего хозяина, ищет его и тоскует. Напрасно зовет «Меркурий»! Сбившееся седло никто не оправит больше. Нет у «Меркурия» теперь хозяина! Насмерть убила его шальная пуля и лежит он мертвый, бездыханный среди всех (?) трупов. Напрасно ждет его возвращения Ольга, напрасно молятся старые родители! Там, среди этого мириада звезд, смотрят на землю грешную еще две чудные, яркие звезды — глаза Виктора! Напрасный зов! Не слышит больше тебя твой хозяин, «Меркурий»! Напрасно ты зовешь его, верный товарищ! А там, далеко в городе, в маленькой комнате стоит невеста Виктора. Напрасно зовет «Меркурий»! Напрасно ждет Виктора Ольга!» (дев. 14 л. Евг. Т-н. I кл. II ступ.).

В этом рассказе отчетливо видны литературные заимствования и влияния; чувствуется, что девочка пользуется запасом своих представлений, к оживлению которых картинка дала только толчок. Характерна для детского романтизма приподнятость стиля. Взрослому работа может показаться безвкусной, но ребенка она взволновала до слез.

С этой стороны, как один из толчков, импульсов творческой работы картинка безусловно ценна, но преувеличивать ее значения не следует. Воображение детей можно возбуждать и иным способом и временами с гораздо более ценными результатами. Некоторые из этих приемов будут описаны ниже.

Правильное использование картинки усложняется еще рядом привходящих моментов. Все сторонники сочинений по картинкам, напр., Лубенец, отмечают, что картинка «вызывает неудержимый поток слов у учащихся», неудержимую речевую деятельность. В этом случае разговорная работа протекает в высшей степени беспорядочно и хаотично. Очень часто возбуждается нецелесообразная игра воображения, при которой «по поводу» самой картинки учащиеся без конца фантазируют.

Для того, чтобы правильно использовать картинку, надо научить учащихся рассматривать картинку, научить их «читать» картинку, научить их угадывать замыслы автора. Замысел же автора может быть понят детьми только в том случае, если этот замысел по силам их возрасту. Отсюда требование: при выборе картинок руководствоваться развитием детей, их вкусами. Кроме того, картинка не должна портить художественного вкуса детей, должна быть графически грамотной. Необходимо также сделать и еще одно замечание.

Есть картинки, которыми нельзя пользоваться для утилитарных целей. Расчленять что-нибудь художественно-целостное и живое положительно недопустимо: это значит убивать как его, так и те чувства и настроения, которые возбуждает у детей данное художественное произведение. Роль живописи не может быть служебной, она не может служить утилитарным педагогическим целям. Это еще один из доводов против использования картинки с дидактической целью.

Картинки, употребляемые в школе, могут быть разбиты на две группы: а) *повествовательные:* в этом случае дается ряд последовательных моментов будущего рассказа в виде иллюстрации, напр., колодец и мальчик, мальчик опускает ведро в колодец, мальчик падает в колодец и мальчика вытаскивают из колодца; такие картинки можно найти у Панова и Соколова, есть специально изданные тетради таких картинок Михеева, Игнатьевой и др.; б) репродукции с картин известных художников. Повествовательные картинки редко бывают графически-грамотными. В этом отношении нельзя признать, напр., удачными тетради Михеева. Гораздо ценнее репродукции с картин известных художников. Их можно подобрать каждой школе из

старых журналов, особенно таких, как «Солнце России», «Нива» или новых, как «Прожектор», «Красная Нива».

Что касается метода предварительного изучения картинки, то этот метод может быть, по преимуществу, беседным. При этом необходимо преследовать две цели: формальное рассматривание, созерцание картины, уяснение ее композиции и эстетическую — зафиксировать в беседе настроение при созерцании: какое чувство возбудила картинка и почему.

Последующий момент — использование картинки в качестве импульса для самостоятельного устного или письменного беллетристического произведения. Наиболее правильным путем надо признать задавание темы, связанной с рассмотренной картинкой, которая заставила бы учащихся вообразить, что было с действующими лицами до этого момента, который изображен на картинке или что будет с ними дальше. Напр., по отношению к картинке «Напрасный зов» можно задать вопросы: как лошадь оказалась в таком положении? что с ней будет дальше? что случилось с хозяином этой лошади и пр. [1].

Недостатки картинки заставили педагогическую мысль искать других творческих возбудителей в деле обучения устной и письменной речи; предполагалось, напр., вместо картинок приводить учащихся в прикосновение с реальными, подлинными предметами (предметные уроки); некоторые полагали, не без основания, что сочинения по картинкам являются одним из видов «свободных сочинений». На такой позиции стоит, напр., Гансберг, Шаррельман и др. «Вольные сочинения и от времени до времени часы непринужденной болтовни вместо урока превращают класс в простой зал, в такое место, где каждый несет ценности, добытые им из жизни, и откуда в свой черед исходят новые импульсы для новых наблюдений и приобретений в часы отдыха, игр и беготни» [2].

Другие импульсы поэтического творчества

Такую же роль толчка или возбудителя поэтического творчества, как и картинка, может сыграть ряд связанных по ассоциации слов или отдельное выражение, наконец, даже отдельные звуковые образы.

---

[1] Опыты Бине, Леклерка и Лубенца установили следующиее основные четыре типа детского восприятия картинки:

1) описательный тип — эти дети протокольно и точно записывали то, что видели, не вносили никаких субъективных переживаний в свое описание картинки; 2) наблюдательный — снабжали описание своим пояснением, вносили свои элементы; 3) эмоциональный — соединяли свое описание с элементами своих личных чувств и настроений, оценивали картинку со стороны чувства, которое в них возбуждалось при восприятии; 4) формальный — подставляли готовые знания по ассоциации с темой данной картинки.

[2] Гансберг.—«Педагогика». М. 1920, стр. 112.

Таков *комбинационный метод*. Детям дается ряд слов, между которыми можно построить ассоциативную связь. Слова в данном случае служат канвой, опорными пунктами, исходя из которых дети комбинируют возникающие в сознании представления в связный рассказ: ночь... дорога... девочка... волки; лес... дровосек... лесник; поезд... вокзал... билет и т. д.

Можно дать в качестве задачи и целую сюжетную схему. Напр.: Два мальчика учились в школе и были большими друзьями. Через несколько лет они встретились, как политические враги. Напишите рассказ об их встрече.

Таковы работы по методу предварительных восприятий (Гансберг). «Мать вошла в комнату и в ужасе всплеснула руками» — продолжайте дальше. Или: «Ночью раздался осторожный шорох в дверь»... Напишите рассказ о том, кто это был и зачем он лез в дверь... или «Древко поднялось и алое знамя вспыхнуло над толпой» и пр. Эти темы можно формулировать и иначе. Представьте себе большой город, пыльные мостовые, толпа на улицах... шум... что в это время делается в деревне?

Рыбникова дает такую задачу. Составьте маленький рассказ с рядом звукоподражательных междометий и глаголов. Темы: Драка. Неудачный выстрел. Ночные страхи. На пожаре. Работы плотника. В этой задаче возбудителем явится звукопись [1].

Необходимо ознакомление учащихся с главнейшими композиционными средствами художника. Поэтому важно давать темы с обращением внимания на пейзажи, натюрморт, портрет, диалог и т. д.

При всех упражнениях учащихся в области стиля нужно добиваться правдивости и силы изображения. Языковая деятельность детей должна проявляться естественным путем. В этом отношении необходима самая упорная и энергичная борьба с фразой, с цветистыми, напыщенными выражениями, но эта борьба должна вестись осторожно: детский язык — язык особый, отличный от языка взрослого. Взрослые не имеют права подходить к оценке детского художественного творчества со своим мерилом. «Главная ошибка обучения сочинениям», — говорит Шаррельман, — «состоит в том, что мы с первого же урока навязываем ребенку короткий, сжатый, переполненный ничего неговорящими выражениями, зрелый язык взрослого, что мы не решаемся допустить первую неизбежную ступень правильного описания — бодрое, радостно смелое писание» [2]. Вот почему Л. Н. Толстой в качестве одного из главных требований при обучении речи выдвигал положение: «дети должны знако-

---

[1] Рыбникова.—«Изучение родного языка». 1922, стр. 78.
[2] Шаррельман.—«Трудовая школа». М. 1922, стр. 48.

миться с техникой сочинения не по сочинениям взрослых, а по сочинениям детей же».

Не малую роль в обучении устной и письменной поэтической речи играет *драматизация* и *час рассказа* (см. гл. IX и X).

Работа над поэтическим стилем

Работа над поэтическим стилем, над средствами поэтической изобразительности в школе может протекать параллельно с изучением художественной литературы. «Искусство писать красиво, изящно может выработаться на красивом и изящном языке образцовых писателей, и параллельно этому сама мысль ученика приобретет изящную форму, приближаясь в своем воспроизведении к талантливым образцам различных художественных произведений» (Грунский). При анализе литературных произведений дети могут анализировать словарь поэта, эпитет, метафору, композиционные приемы и т. д. Полезно предлагать детям стилистические задачи вроде таких: подобрать к понравившимся выражениям писателя собственные однозначащие слова: тесто киснет — поднимается; в сумерках — уже темнело; окликнул — позвал; затрясся — задрожал; выпустил из рук — уронил; впотьмах — в темноте; завопил — закричал, заорал; вон — прочь; растянулся — упал; смеяться — хохотать; испугался — струсил, тесто в квашне — опара. Или подобрать эпитеты данного писателя о дне, солнце, ночи, лесе и т. д. Так, напр., у Тютчева день определяется словами: шумный, бурно-пламенный, огненный, пронзительный, дикий; ночь, наоборот — тихая, ясная; в других случаях — страшная, странная и т. д. Дети с большим интересом подбирают поэтические определения и сравнения к данным понятиям. Особенно легко проводить эти стилистические работы коллективным путем: поднимаются споры о слове, обнаруживается к нему здоровый, повышенный интерес, а ведь это главная задача культуры речи. Такую работу можно вести на *экскурсии*. Вот, напр., интересный опыт Каноныкина.

ДЕТИ НА ЭКСКУРСИИ

— Какой маленький ручеек, — говорят дети.

— А как еще можно назвать маленький ручеек?

Молчат.

— А слыхали вы слово струйка?

Оказывается, некоторые слыхали, другие в книге встречали, а некоторые слышат впервые. Многим слово понравилось.

— Струйка бежит, — говорит один.

— А как можно сказать про ручеек, что он делает?

— Струится! — восклицает девочка.

В одном месте ручеек стал извиваться. Дети это заметили и сравнили ручеек со змеей. Смотрим на ручеек вдаль.

— Как-будто ручей серебряный, — говорит один мальчик
— Почему?
— Потому что вода бежит и на солнце блестит.

Вспоминаем стихотворение. «Еще в полях белеет снег, а воды уж весной шумят, бегут и блещут и гласят»...

— А как можно сказать вместо «блещут»?

— Сверкают. — А еще? — Ручеек блестит, как искры, — говорит девочка. — Ручеек искрится! — раздается несколько голосов» [1].

Роль руководителя на такой экскурсии очень сложна. Вопросы, с которыми он считает нужным обращаться к экскурсантам, должны быть построены с большим тактом, чтобы не вспугнуть настроения экскурсантов.

Конечно, подобные экскурсии возможны не только в лес, в сад, но и на фабрику, завод, железнодорожный мост и т. д. Всякая экскурсия может дать богатый материал для стилистических занятий в школе.

Методика практической речи

Выше уже указывалось на огромное значение для учащихся овладения главнейшими формами практического языка. В области письменной практической речи учащиеся должны уметь составлять отчеты, вести записи наблюдений, дневники, написать статью в газету или журнал, отзыв о прочитанной книге и т. д. В области устной речи: выступить с небольшим устным сообщением, прочесть реферат, вести прения, руководить школьным собранием и т. д. Письменные работы практического значения занимают в современной школе одно из главных мест, но исключительно отдавать внимание этим работам нельзя. Практическая, особенно канцелярская, деловая речь характеризуется шаблоном, трафаретностью. Работами подобного рода можно незаметно заглушить собственную речь учащихся, сгладить их подчас очень смелое, но почти всегда удачное, новаторство в области языка и стиля.

Остановимся на наиболее важных формах практического языка в школе.

Письменный практический язык

Работа исследовательского типа, как, напр., экскурсия, наблюдения и т. д., ставит учащихся перед необходимостью уметь записывать в краткой лаконической форме свои наблюдения. Всякая запись, особенно фиксирующая какое-либо

[1] Каноныкин. — «Экскурсия в связи с преподаванием родного яз. в школе» «Родн. яз. в шк.» 1924, VI.

научное явление, явление языка, этнографическое явление и т. д., должна явиться документом, который потом будет проработан в классе. По поводу этнографических наблюдений в школе проф. Г. С. Виноградов пишет: «Надо научить учащегося давать ясное, нерасплывчатое, немногословное описание того, что он наблюдал. Он должен уметь выбирать слова и выражения краткие, но определенно выражающие суть его мысли. Не допустимы выражения вроде: «такой-то», «что-то», «как бы» и т. п., выдающие неясность мысли» [1].

Возникает вопрос, как этому научить? В этом случае на первых порах полезно производить запись небольших, несложных наблюдений (предметные уроки). Учащимся показывается, например, яблоко. Это яблоко учащиеся изучают со всех сторон, устанавливают коллективно его признаки и коллективно же составляют описание яблока. Так же можно поступить с картиной, рисунком, любым явлением и т. д. Полезно производить такую стилистическую работу в музее, во время экскурсии. Через некоторое время, через неделю-две, интересно вновь воспроизвести по памяти описание предмета и сравнить его с первым, сделанным после непосредственного восприятия.

Те же замечания следует сделать и относительно ведения дневника. Чем подробнее эти дневники, тем лучше. Форму дневника ни в коем случае нельзя предугадать заранее. Здесь необходима полная свобода учащихся. В дневник записывается все, что учащийся пожелает. Самое главное, что нужно для правильной записи и ведения дневника, это развитие в учащихся наблюдательности. Но к этой цели должен стремиться не только преподаватель родного языка. Способность *наблюдать* достигается совместными усилиями всех преподавателей.

Особенно нужно предупреждать учащихся от рассуждения во время наблюдения. Надо записывать все детали явления, но объективно, не пытаясь произвести в то же время и оценку или осмыслить явление. Это должно уже быть сделано во время проработки материала, добытого во время экскурсии, лабораторного урока и т. д.

Работа с книгой

Проработка наблюдений, их осмысливание ведет за собой работу по книге. Книга углубляет и расширяет пределы опытного знания ребенка. Как вторичный момент в работе трудовой школы, книга должна занимать видное место. Надо научить ученика читать книгу вдумчиво, так чтобы после чтения оставался след. Все знают, как важно заметить в книге самое важное, основное, отличить главное от второстепенного

[1] Виноградов, Г. С.—«Этнография в курсе школьного краеведения». Ирк. 1925, стр. 120.

и побочного. Книгу надо читать с карандашом в руках, все время обращаясь к записям и заметкам.

Полезно сначала просмотреть, перелистать книгу, познакомиться с предисловием, заглянуть в оглавление, уяснить себе план книги. После этого книга читается на «черно». Только после такого «первого» чтения, при втором чтении делаются на особом листке пометки о наиболее интересных и ценных местах книги. Самые мысли записать следует уже потом, когда чтение будет закончено; делая выписки, ученик еще раз, таким образом, просмотрит прочитанную книгу, оживит в памяти материал этой книги. Выписки лучше всего делать на отдельных листках ($^1/_{16}$ долю писчего листа), при чем сверху листа необходимо делать или тематическое обозначение выписки или указывать автора. Например: социальная обусловленность композиции, стиля, портрета, жанра и пейзажа. Далее следует выписка по этому вопросу из прочитанной книги или: Никифоров, ст. «Словесник и экскурсионно-исследовательский метод на 1-м году обучения» из Сборника «Родной язык и худож. литература в комплексном преподавании». Госуд. Изд. М. 1924, стр. 20—23. (далее следуют нужные выписки). Некоторые считают, что при тематических выписках получается слишком мелкое дробление этих выписок, и основная идея книги или статьи исчезает. Второй путь производства цитат и выписок по авторам многие считают более ценным. Первый способ позволяет в короткое время собрать нужные справки по данному вопросу и подобрать цитаты. Для докладчика, оратора и лектора эта возможность очень заманчива, но в школе, вполне понятно, главное место должны занимать выписки не по темам, а по книгам и авторам.

Другим видом работы по книге является конспект. Это обзор, краткое, очень сжатое изложение прочитанной книги, статьи или лекции и речи. Конспекты необходимо составлять на первых порах в виде небольшого связного пересказа, т.-е. через некоторое время после того, как книга прочитана. К работам по книге присоединяются такие, как рецензии, отзыв о книге, библиографические обзоры и т. д. Здесь невозможно подробно останавливаться на отдельных видах этих работ. За подробностями можно обратиться к книге Н. Устинова. «Техника развития устной и письменной речи». Изд. ГИЗ М. 1926. В этой книге дана исчерпывающая характеристика подобных работ и сделан ряд практических указаний.

Рефераты

Реферат — наиболее распространенная и неизбежная форма работы в школе. Поэтому на способах прорабатывания реферата необходимо остановиться несколько подробнее. Реферат является синтезом знаний, приобретенных различными путями — на экскурсиях, при лабораторно-исследовательских занятиях,

беседах, из самостоятельного чтения книг, газет и т. д. Реферат — это суммирование определенных знаний, наблюдений; он развивает точность и быстроту мышления, приучает излагать сущность вопроса кратко, точно и понятно.

Каждый реферат предполагает затем его воспроизведение перед аудиторией, обсуждение и беседу.

Для того, чтобы реферат принес пользу, нужно умело выбрать тему, по силам ученика, и указать нужные пособия.

Непременным условием при изготовлении реферата нужно ставить обращение к изучению источников лишь после того, как автор сумел составить некоторое самостоятельное представление о взятой им для реферата теме. Иначе реферат будет рабским пересказом. Каждый доклад и реферат должен быть снабжен *тезисами*. Составление тезисов очень трудная и сложная работа, — едва ли не самая трудная в ряду других стилистических работ. Главные требования: немногочисленность тезисов и их сжатость. Основные мысли доклада выражаются в ряде кратких, заостренных положений. Прежде чем приступить к составлению тезисов для своего собственного доклада или реферата, полезно составить тезисы к некоторым речам какого-либо политического деятеля, напр., Ленина.

Из других видов работ по развитию практической речи следует упомянуть отчеты, протоколы, газетные корреспонденции, письма, деловую переписку (отношения, прошения, заявления и т. д.).

Из перечисленных выше видов письменных работ, в этом кратком обзоре необходимо остановиться более или менее подробно на письмах. Это очень интересный и наиболее свободный вид письменных работ. Необходимо, при этом чтобы письма писались действительным, реальным, существующим лицам. В школе можно организовать переписку между учителем и учениками, между отдельными классами, наконец, между отдельными школами. Очень интересны попытки организовать переписку с иногородними школами. Не могу удержаться, чтобы не привести одно из писем (уч. I кл. II ступ.) в качестве примера.

МИЛЫЙ В. А.!

Вы совершенно правы на счет картины «Мисс Китти». Мне она тоже не понравилась. Это — роман Вернера «Герой пера», очень сокращенный и исковерканный. Мне не нравится ни полный роман, ни «Мисс Китти». Оба пустые, ничего не говорящие. Я читала Вернера «У орлиной скалы». Мне очень этот роман понравился. В сущности Вернер пишет так же, как и Чарская, все на одну и ту же тему. Но я его читала только два романа и больше читать не буду. Что касается Ваших слов, что я Вам отвечаю обстоятельно на все вопросы,

то это происходит оттого, что я Ваши письма знаю наизусть. Да еще кладу каждое, когда пишу ответ. Они у меня лежат в столике, в папке. Я их буду хранить. Я никогда не бросаю полученных писем. Я так же, как и Вы, смотрю на нашу переписку очень серьезно. Но мне кажется, что не все наши мальчики и девочки смотрят и думают так. Отдельных лиц я называть, конечно, не буду, но я думаю, что Вы знаете кто это».

Комментарии к этому примеру совершенно излишни. Никаким методом нельзя более быстро и вместе незаметно для учащихся привить навыки правильной речи и орфографической грамотности. Можно все время незаметно следить за ростом ученика и во-время предупреждать недостатки его речи. Но нельзя не отметить, что это наиболее хлопотливый для педагога путь. На каждое письмо надо ответить хоть небольшим письмом. Поэтому на практике этот метод приходится видоизменять в сторону переписки учащихся друг с другом. Руководить в последнем случае трудно, так как учащиеся не любят показывать своих писем учителю, да и требовать просмотра чужой переписки учителю нельзя, недопустимо по этическим соображениям.

Журнализм юности, о котором было упомянуто в начале этой главы, заставляет сказать несколько слов и о формах журнальной деятельности детей в школе: журнале и газете. Исследователь газетного языка отмечает, что от художественной литературы и поэзии газетный язык «отличается прежде всего тем, что он лишен художественной, поэтической функции» и выполняет задачи строго и элементарно практического характера. «Наиболее привычные, употребительные типы газетных высказываний (передовая, телеграмма, интервью строятся по готовому уже шаблону, обусловлены выработанными уже в процессе газетного производства речевыми штампами, приспособленными уже, отлитыми словесными формами, языковыми клише» [1]. Это упрощает и усложняет работу с газетой в школе. Газета требует уже сложившейся грамматической основы. Необходимо указать, что к изданию газет, журналов, сборников и т. д. можно и должно приступать лишь при наличии достаточно крепких навыков и грамматического и стилистического порядка. К сожалению, в школе журнал и газета часто появляются раньше наступления благоприятного момента. Отсюда укрепление безграмотности в области орфографии и стилистики. Раннее писание, особенно страшную привязанность к такому писанию, нужно считать очень *вредным*. При слишком раннем переходе на эти виды работы, у учащихся развивается самоуверенность и способность писать много, но поверхностно,

[1] Винокур, Г. — «Культура языка», стр. 100.

невдумчиво и плохо. Нужно вводить в работу чувство меры, развивать самокритику и тонкий художественный вкус.

«Современные дети», — жалуется, напр., один из педагогов, — «заразившись широкой общественностью, часто пишут потому, что нужно выпустить номер стенной газеты, пишут, чтобы заполнить словесным материалом пустые гранки. Это наспех сработанный материал, не грамотный по содержанию и по форме, в чтении родит еще большую неграмотность, приучает бессмысленно читать» [1]. В результате, язык детей теряет точность, образность, засоряется массой неправильных слов и выражений, появляется своего рода «разгильдяйство» в языке. Достаточно просмотреть ряд детских стенных газет, чтобы притти в ужас от неправильных, неточных выражений, некрасивых, бессмысленных неологизмов, какой-то распоясанности в языке. Едва ли, напр., можно признать такие неологизмы, как «стеннуха» (стенная газета), а ведь ими грешат не только комсомольские газеты, но и газеты взрослых. Нельзя ни согласиться с Троцким, что в этой области должна быть объявлена энергичная борьба за овладение русским языком во всем его богатстве, гибкости и тонкости. Эта работа — не мелочная борьба, а борьба за грамотность и культурность в широком значении этого слова. «Язык тоже нуждается в своей гигиене. А рабочий класс нуждается в здоровом языке не меньше, а больше других классов, ибо впервые в истории рабочий класс начинает продумывать своей мыслью всю природу, всю жизнь до самых ее основ: для этой работы нужен инструмент ясного, чистого, отточенного слова» [2].

Организация журнала или стенной газеты начинается обычно с общего собрания учащихся. Собрание намечает цели журнала или газеты и выбирает ее название. Название журнала можно установить путем конкурса. Следует выбирать краткое, выразительное название, избегать шаблона. Таким шаблоном стало, напр., название: «Красный работник». На собрании избирается редакционная коллегия. Редакционная коллегия, конечно, должна ознакомиться с техникой ведения газетного дела. Указания о редактировании и техническом оформлении газеты можно найти в широко распространенной книге Никифорова, С. Д. и др. «Рабочая книга по языку» ГИЗ. 1926, поэтому на этих сторонах журнального и газетного дела в школе я не считаю нужным и необходимым останавливаться. Эти виды работ объединяют учащихся больше, чем всякая другая работа. При этой работе организуются редакционные комиссии или коллегии, в которых могут найти применение своим силам учащиеся с организаторскими способностями, художники, иллюстраторы, переписчики и т. д. Но при этих видах работы роль руково-

---

[1] Гречишникова — «О письменных работах». Сб. Теория и практика словесника под рук. М. А. Рыбниковой. Гос. Изд. М. 1923, стр. 177.

[2] Троцкий. Л. Д. — «Вопросы быта» Изд. I. «Красная Новь», стр. 53.

дителя-учителя должна быть минимальной. Он должен выступать в роли эксперта, не более. «Как только учащиеся почувствуют, что их куда-то ведут, а тем более заставляют (прямо или косвенно) писать и рисовать не то, что они хотят, — кончено... Журнал хиреет, делается скучным, вялым и быстро умирает естественной смертью, что часто наблюдается со школьными журналами» [1].

Помимо газеты и журнала, следует создавать в школе сборники на ту или иную тему комплексной программы.

Устный практический язык

В деловой ораторской речи можно наметить следующие главные формы: практическая *деловая* речь (сообщение о проделанной работе, доклад информационного характера, сообщение и пр.); *научная* речь (лекция, реферат и т. д.); *агитационная* речь. Последняя форма речи стремится воздействовать на чувство слушателей, побудить их на определенное действие, решение и т. д.

Ораторская речь не менее сложна, чем писанная речь, но сложность ораторской речи особая и очень своеобразная. Письменная речь строится по определенным грамматическим законам, в речи ораторской грамматическая гармония исчезает; ораторская речь часто бывает неправильной с грамматической стороны. Сложность ораторской речи, по замечанию Винокура [2], влечет за собой «хаотическое награмождение форм, зачастую форм одинаковых, тавтологических». Излюбленным приемом ораторской речи является *повтор*. «Задача максимального воздействия на аудиторию, пробуждение в ней активности, внушения ей истинности тех или иных положений приводят к своеобразным синтактическим перебоям в речи оратора». В доказательство своего определения ораторской речи Винокур приводит ряд любопытных примеров. Вот один из них:

«Наша *задача, задача партии* и советской власти, если ее попытаться формулировать совсем кратко, сводится в настоящий период социалистической революции к следующим двум *задачам*».

Из этого примера ясно, что сознательность ораторской речи фиксируется не на словарно-грамматических средствах языкового выражения, а на эмоциональных качествах речи: стиле произношения, интонации, риторических фигурах.

Очень важно, поэтому, овладеть *техникой* речевой работы: установить свое дыхание, поставить голос, овладеть интонационными средствами, мимикой, жестом и т. д.

---

[1] Гречишникова. — «О письменных работах», стр. 777.
[2] Винокур. — «Культура языка», стр. 100.

Соответствующие вопросы затронуты в главе «Час рассказа», поэтому на этих моментах я не буду останавливаться, а непосредственно перейду к некоторым методическим замечаниям. Методика устной речи — наиболее слабо разработанный отдел методики; лишь за последнее время проблема развития устной речи захватила широкие педагогические круги; педагогический опыт в области развития устной речи еще далеко не учтен, и поэтому делаемые здесь указания практического характера поневоле будут страдать и неполнотой и, быть может, случайностью.

Один из важнейших методических вопросов — *подготовка* к ораторским выступлениям. Нужно внушить учащимся мысль, что выступать с достаточным большим словом (доклад, сообщение, информация, лекция) следует лишь после предварительной подготовки.

Подготовка к речи начинается с обдумывания темы; после этого следует подобрать материал для выступления, цитаты, диаграммы, таблицы и пр. Прежде всего, следовательно, необходимо изучить тему, поработать над источниками, над книгой (о технике работы с книгой см. выше).

После этой, первой стадии работы следует второй момент: составление плана конспекта, тезисов. Наиболее удобна для составления плана так называемая карточная система. Отдельные вопросы, мысли, материалы, цитаты заносятся на отдельные листки, затем эти листки группируются, перекладываются. Иногда, если оратор опытен и предмет изложения ему прекрасно знаком, бывает достаточно составить тезисы или краткий набросок речи. На первых порах полезно записывать всю речь целиком и свободно пересказать несколько раз самому себе. Заучивать наизусть, зазубривать речь не следует; это лишает оратора необходимой свободы при выступлении.

Но вот речь готова, форма для нее найдена. Как ее произнести? Начинающие ораторы перед выступлением испытывают сильное нервное возбуждение; вид аудитории, ряд глаз, устремленных на оратора, смущают новичка иногда настолько, что он не в силах произнести ни слова. Очень хорош для успокоения оратора следующий прием: нужно подобрать диафрагму (втянуть в себя живот) и сделать ряд глубоких вдыханий, медленно втягивая воздух через нос и выпуская его через рот. Во время вдыхания рот обязательно должен быть закрыт. Уже через несколько выдыханий наступает относительное успокоение, при котором уже можно приступить к речи. На первых порах, чтобы не чувствовать смущения, необходимо не смотреть на аудиторию, избрав для своего взгляда какую-нибудь точку чуть повыше голов слушателей.

Некоторые ораторы имеют неприятную привычку ходить из стороны в сторону во время речи. Говорить нужно стоя неподвижно: это приковывает внимание, но эта неподвижность

должна быть не вымученной, а живой; очень хорошо применять умеренные жесты и мимику.

Теперь несколько замечаний о самом произнесении: произносить речь надо на средних нотах своего голоса; крикливые ноты неприятны для слушателей, низкие, — угнетают слушателей, действуют усыпляюще; надо стараться разнообразить речь интонацией, не произносить однотонно, без повышений и понижений. Такая речь скучна и невыразительна. Речь не должна быть быстрой, но и замедлять ее темп слишком не годится. Особенно следует остерегаться напыщенности и ложного пафоса, не злоупотреблять декламационными приемами. Такая речь кажется неискренней и неубедительной.

В заключение сделаю несколько замечаний по двум общим вопросам методики развития устной и письменной речи: по вопросу о плане и исправлении письменных работ.

По вопросу о плане наша методическая литература говорит различно, есть и защитники, есть и противники плана. Так, напр., Козлов называет план «архаическим пережитком»: «надо стараться избегать всяких планов и вопросов, чтобы не стеснять мысли учеников и дать им полную свободу самим отыскивать торную дорогу и твердую почву под ногами» (Козлов. «Новая постановка письменных работ. Спб. 1911, стр. 15). На первых порах план может быть и ненужен, т. к. работы повествовательного характера, которые вначале пишут дети, в плане не нуждаются: представления при воспроизведении пережитого воспроизводятся в той последовательности, в какой они воспринимались детьми. Но при переходе к более сложным формам, особенно деловой прозаической речи, такой план необходим. В качестве примерного плана можно разобрать, напр., с учащимися один из планов-конспектов В. И. Ленина. Педантическое требование слишком детального плана или деление плана на обязательные части: вступление, изложение и заключение — действительно «архаический пережиток», но отрицать здоровые формы плана не следует.

Теперь об исправлении письменных работ. В начале этой главы я подробно останавливался на характеристике детского и юношеского языка. Подходить к детским сочинениям следует крайне внимательно и осторожно.

Напр., такая фраза: «стоит перед ним очень ужасно страшный старичок» (мальчик 16 л.) — может показаться учителю неправильной, а она по существу естественное явление юношеского языка.

Главное внимание при исправлении письменных работ стоит обращать лишь на пустые, ничего не значащие фразы, обнаруживать перед учащимися вред клише и общих мест: «*в общем* и *целом* следует заметить», «я *целиком* и *полностью* разделяю *точку зрения* предыдущего оратора», «эта мысль *красной нитью* проходит по всему произведению М. Горького», «если мы,

с одной стороны, бросим взгляд на экономические отношения, то, *с другой стороны, увидим,* что...» и т. д. «Дурная сторона общего места состоит в том, что мы произносим его, не сознавая точно его смысла»,—говорит Ф. Е. Корш, один из лучших русских стилистов. И здесь лучше всего обращаться за помощью к естественному чутью речи самих детей, не навязывая им своего стилистического взгляда. Дети и сами прекрасно замечают стилистические ошибки своих товарищей.

ЛИТЕРАТУРА

Миртов, А. Как научить и научиться писать сочинения. Птгр. 1917.—Толстой, Л. Н. Кому у кого учиться писать. Пед. статьи.— Трояновский, И. И. Педагогические этюды. М. 1916.—Устинов, И. Техника развития устной и письменной речи. «Кр. Новь», 1924.—Лубенец. Детские сочинения. Журн. М. Н. П. 1910, III.—Чернышев, В. В защиту живого слова. Спб. 1912.—Тростников, М. Н. Методика письма и письменных упражнений. Жр. 1910.—Тихеева, Е. И. Родная речь и пути к ее развитию. Спб. 1913.—Самсонов, В. А. Методическое руководство для ведения школьных сочинений. П. 1915.—Гансберг. Педагогика. М. 1919.—Шаррельман. Трудовая школа. Л. 1922.— Афанасьев, П. О. Занятия по развитию устной речи. «Нар, Уч.», ч. 1924, № 10.—Янжул. Американская школа. Гл. V. О картинках: Мурзаев, В. Изучение картин на уроках родного яз. Пед. Об. 1911. VI—IX.—Игнатьева, В. А. Методические указания к развитию речи у детей путем устных и письменных работ по картинкам. М. 1914.—Соколов, Н. Картинка, как пособие на уроках родного яз. «Русская Шк.» 1912, I.—Первов. Ученические сочинения по картинкам. Пед. Лист. 1917. IV—VI.—Лубенец. Сочинения по картинкам. Од. 1911.—Лопырева, Соловьева, Тихеева и Циоглинская. Как вести устные и письменные упражнения на уроках род. яз. Спб. 1910.

Никифоров, С. Д., Данилов, Г. К., Павлович, А. И. и Богуславский, С. А. Рабочая книга по языку для второй ступени, педтехникумов, рабфаков и комвузов. Гос. Изд. 1926.

По психологии детского творчества см. также работу Артемов В. А. и Рыбников (ред.). Пути изучения детского творчества. Темы, семинариев. Указатель литературы. М. 1924.

О поэтике детского творчества см. книгу проф. Ф. Шнеерсон.— Психология интимной жизни ребенка. III ч. Наука о словесности детского возраста (теория поэзии детства). Берл. 1923.

Из других работ по развитию устной и письменной речи следует указать: Бархин, К. Б. Творческая работа по родному языку. Методическое пособие для преподавателей, ч. I. Госиздат Украйны. 1924.—

Голубков, В. Письменные работы в младших классах средней школы. «Вестн. Восп.» 1912. V.—Грунский, Н. К. и Тюкалов, М. А. Ведение письменных работ в средней школе. Рига, 1915 (интересна, главн. образ., ст. Грунского). — Козлов. Новая постановка письменных работ в русской школе. Спб. 1911 (одна из лучших дореволюционных методик письменных работ). — Сентюрина. Живое слово ребенка (в книге дан богатый материал для стилистических задач) и мн. др.

IX. Драматизационный метод

Драматизационный метод еще далеко не вошел в практику школы, о чем нельзя не пожалеть. Еще до сих пор отдельные педагоги, а особенно родители, склонны смотреть на детскую игру, как на нечто отличное от труда. Как часто ребенок слышит и в школе и дома окрик: «Брось *играть*, возьми что-нибудь—*поделай!*»

Для взрослых в игре нет делания, нет процесса *работы*, тогда как для ребенка между *игрой* и *работой* нет различия. Психологически игра и работа — явления одного порядка. Современная педагогика знает, что главное назначение детства— *игра* и *подражание*. Американская школа учитывает эту особенность детской психики и строит на игре целые школы.

Биологическое и психологическое значение игры

Биологический характер и значение детской игры особенно становится очевидным при сравнении игры ребенка с играми животных. Игры животных теперь обстоятельно прослежены. В этих играх с необыкновенной яркостью проявляются и инстинктивный характер игры и истинный биологический ее смысл. Клубок ниток, первая попавшаяся бумажка,—все превращается в живую добычу котенка, как бы драматизируется им.

У человека период беспомощности, незрелости еще больше, чем у животных. В течение этого периода человеческий ребенок инстинктивно упражняет в играх свои способности. «Только в нашем столетии»—говорит Чемберлен—«выяснилось значение беспомощности человеческого дитяти; потребовалось долгое время, чтобы вполне постигнуть значение продолжительности детства человека. Чтобы достичь зрелости, кошке потребуется лишь год, составляющий одну двенадцатую часть ее жизненного срока; собаке—два года—одну десятую часть ее жизни; лошади—четыре с половиной года—одну седьмую ее жизни; человеку же нужно двадцать пять или тридцать лет, составляющих целую треть его жизни. Как более долгий период утробной жизни необходим человеку, чтобы пройти через все фазисы развития, благодаря его большой сложности сравнительно с низшими животными, точно так же и после рожде-

ния ему нужен более долгий период для завершения своей эволюции и подготовки к жизни» [1].

Таким образом, молодость дана ребенку для того, чтобы он играл.

Игра является для ребенка орудием упражнения, которое помогает ребенку усовершенствовать свои инстинкты и способности.

Кроме того, у игры есть еще один важный признак: игра сродни искусству. В ее внешней кажущейся бесполезности заложены высшая цель, высшая выгода и красота. Вот почему игра всегда *радостна* для ребенка, полна глубокого, захватывающего интереса. В этом—огромное социологическое, воспитывающее значение игры: не должен ли и труд в будущем социалистическом обществе носить черты детской игры? Ведь и труд должен быть таким же свободным, творческим и радостным, а не подневольной рабской обязанностью — «работой». Работа — средство, игра — самоцель. По определению Штерна, игра—свободная, являющаяся самоцелью, деятельность в противовес работе, которая всегда служит только *средством* для достижения какой-нибудь цели. Конец игры не подчиняет себе всего процесса, но каждый момент ее ценен и дорог. Одни и те же игры можно каждый день повторять, повторение же одной и той же работы невыносимо.

Вот почему американский психолог Гезерингтон приглашает покинуть индифферентное отношение к детской игре и признать, что она—с точки зрения дитяти—полная жизнь так же, как и основной источник всех воспитательных ценностей.

Для преподавателя родного языка особенно важно познакомиться с проявлением у ребенка *драматического инстинкта* и с теми играми, которые возникают на его основе. Драматический инстинкт у детей проявляется, судя по многочисленным статистическим наблюдениям, в необыкновенной любви детей к театру и кинематографу и их страсти к самостоятельному разыгрыванию всевозможных ролей. Не без основания Ст. Холл замечает, что драматический инстинкт у детей является для педагогов «прямо открытием новой силы в человеческой природе». «Та польза, которую можно ожидать от этой силы в педагогическом деле»,—говорит Ст. Холл,—«если мы только научимся пользоваться ею как следует, может быть сравниваемы только с теми благами, какими сопровождается в жизни людей вновь открытая сила природы».

Драматический инстинкт, по наблюдениям психологов, проявляется почти в каждый момент жизни ребенка. Вот ребенок рассказывает сказку. Этот рассказ он сопровождает мимикой и жестикуляцией, без которой вообще не в состоянии сообщить что-либо. Особенность же драмы в том-то и со-

[1] Чемберлен.—«Дитя», стр. 14.

стоит, что в ней событие изображается с помощью языка и мимики. В процессе драматической игры заложен глубокий воспитательный момент: чтобы понять людей, необходимо пережить душевное состояние другого человека, войти в его мир, а это вхождение в жизнь другого, попытка понять его— есть путь создания из детей, часто эгоцентрических и замкнутых—широких, общественных и открыто принимающих мир натур.

Нечего и говорить о том значении, какое приобретает драматическая игра в развитии речи. Это — одно из лучших средств развития речи во всех изгибах, оттенках и красочности. Драматизация—последствие того психологического процесса, при котором все виденное, слышанное и прочитанное вновь продумывается, переживается и воспроизводится при помощи *слова, интонации, жеста, мимики, позы, группировок.*

Недостатки драматизационного метода

Одним из существенных недостатков драматизационного метода принято считать «лживость», которую этот метод культивирует в школах. В своей статье «Быть и казаться» Пирогов особенно восставал против притворства и лжи, которые культивируются на драматических представлениях в школе. «Разве сыграть хорошо роль, принять кстати подготовленную позу, суметь сделать удачный жест и живо выразить миною поддельное чувство, разве, говорю, все это не есть школа лжи и притворства»? [1] — задает вопрос Пирогов.

В этом вопросе кроется значительное недоразумение. Все эти слова можно считать справедливыми по отношению к *уродливым формам* проявления драматического инстинкта в школах. Все это справедливо по отношению к попыткам насадить в школе «профессиональный театр» с подмостками, гримом, костюмами, ажиотажем, развивающими в детях притворство, тщеславие, самомнение, нервность и пр. Нет никакого сомнения, что «профессиональный театр» в школе не нужен. К сожалению, в школе очень часто театральные постановки приобретают уродливые формы: дети пытаются играть, как настоящие актеры. Но школе нужно искусство театра, которое органически спаяно с целым рядом искусств—поэзией, музыкой, живописью и т. д.

Драматическая игра в школе должна носить характер не *«представления»*, а *разыгрывания,* переживания. Разыгрывать—значит переживать чужие душевные состояния, оставаясь в то же время самим собой. Такая игра бескорыстна, и в таком проявлении драматического инстинкта нет лжи и притворства.

[1] Пирогов.—«Быть и казаться». Собр. сочинений. т. II. 1887, стр. 67.

Особенное внимание педагогов должны привлечь социально-драматические игры детей. Такой игре «нужно открыть широко двери школьного времени, тем более, что она будет являться превосходным помощником в работе над каждым комплексом к познанию людей, труда и природы, так как ребенок раннего возраста (дошкольник 1-й группы, I ступени) мир отображает в игре и ориентируется в мире игрою».

Как средство детского выражения, драматический инстинкт и рожденная им драматическая игра несомненно теснее всех других занятий вплетаются в комплекс. Драматическая форма выражения является ответом на вопрос комплексной темы. Иногда импровизация становится стимулом к детскому изучению и раскрытию комплекса. В школе Поповой дети для импровизации крепостного быта XVIII в. провели с необыкновенным увлечением большую научную работу по первоисточникам, знакомились с языком эпохи крепостного права, с обстановкой помещичьих усадьб и сумели воскресить XVIII век в художественно-продуманных формах.

Выбор тем для драматической игры

Вопрос «что драматизировать» будет разрешаться путем непосредственного обращения к комплексным темам, но при этом необходимо указать, что один из наиболее желательных типов драматической игры в школе, это—драматизация на темы литературных произведений, изучаемых в комплексе. Особенно важно привлекать произведения, полные светлого, бодрого, жизнерадостного настроения. Немаловажное значение при выборе тем имеет и психология детского возраста. Интересы игры в каждом возрасте различны. В дошкольном возрасте игра целиком построена на воображении; в игре этого возраста все условно: дом—лес, девочка—слон и пр. Чувство общности, солидарности в этом возрасте почти отсутствует.

Между семью и девятью годами дети переживают свой первый переходный возраст. Около этого времени мозг почти достигает своего полного веса. Меняется кровообращение. Прорезываются постоянные зубы. Дети быстро устают, рассеяны. Им как бы физически приходится приспособляться к жизни. Пробуждается сильный интерес к реальной жизни. В тринадцать-пятнадцать лет, в период очень сильного физического роста, замечается наиболее яркая душевная неуравновешенность. Все чувства обостряются. В это время особенно развиваются навыки общественности, проявляется наклонность к героизму и приключениям.

Наконец, с периода наступления половой зрелости у юноши пробуждаются поэтические стремления, потребность в философствовании, искании смысла жизни, решении религиозных и социальных вопросов и т. д. Неудивительно, что юность

так часто ищет ответа на свою душевную переполненность в стремлении к сцене и драматизации.

Виды драматической работы в школе

Драматические игры могут быть разбиты по степени свободы в проявлении драматического инстинкта на следующие виды: 1) *инсценировку,* драматическую игру, связанную с готовым текстом; можно, напр., инсценировать, т.-е. воспроизвести в виде драматической сцены прочитанный рассказ, сказку, повесть, стихотворение, при чем переработка материала не допускается, слова действующих лиц должны быть воспроизведены точно, без изменений; можно инсценировать рассказ Чехова «Ванька», басню Крылова «Демьянова уха» и пр.; в этом случае один из исполнителей берет на себя роль автора, другие изображают действующих лиц данного произведения; 2) *драматизацию*—этот вид драматической игры обладает уже большей свободой проявления драматического инстинкта: дети-исполнители в этом случае связаны только готовым сценарием и 3) *импровизацию*—совершенно свободно проявленный в игре драматический инстинкт: в последнем случае исполнители просто играют, воспроизводят жизнь и свои наблюдения в форме свободной творческой игры.

Последний тип драматической игры захватывает детей необычайно. Особенно своя собственная игра, придуманная ими самими пьеса или игра, так как в этом случае дается полный простор их творческой фантазии и живому деятельному воображению—создавать, комбинировать самые разнообразные сцены, положения, картины, в чем несомненно выражается естественная потребность в известной душевной деятельности.

Импровизация имеет несомненное преимущество перед готовым текстом. Это—совершенно свободная, бескорыстная творческая деятельность, во время которой участники чувствуют себя подлинными творцами, преображающими жизнь в свои образы.

Таковы все детские драматические игры: игра в «папу» и «маму», в «гости», в «учителя», в «железную дорогу» и проч.

В драматические игры дети охотно играют сами, без педагога, будучи предоставлены сами себе. Вот, например, дети играют в «разбойники». В этой игре есть своя сцена, та или иная обстановка, например, пригорок, куст, где-бы мог спрятаться играющий и т. п.; «она проходит в строго определенном порядке, с соблюдением своих условий; игра—живое действие»,—читаем мы у одного исследователя детской игры,—«в ней есть свои роли, и дитя-актер должен стараться передать психологический тип изображаемого лица: старухи, волка,

разбойника и т. п.; наконец, игра сопровождается в большинстве случаев, «диалогическими приговорами» [1].

Драматическая форма не чужда и устному детскому словесному творчеству—фольклору. Такова, например, форма так называемой «поддевки».

«Поддевка» — это «краткий искусственный диалог, где нужно ожидать быть поддетым, т.-е. пойманным на слове, в котором человек ловится на слове, или диалог естественный, в котором человек ловится на слове совершенно неожиданно для себя». Заимствую у проф. Г. С. Виноградова несколько примеров подобной «поддевки».

— Скажи: вожжи.

— Вожжи.

— Украл дрожжи.

Мальчуган, по какому-либо поводу, выражая согласие или, наоборот, угрозу, говорит сверстнику:

— Ладно, ладно...

— Наладил, так играй — подденет прыткий остроумец» [2].

Такова же, например, диалогическая форма «поддевки - заманки»;

— Я буду рассказывать, ты говори — «и я то же».

— Ладно.

— Пошли мы в лес.

— И я тоже.

— Вырубили корыто...

— И я тоже.

— Насыпали корму.

— И я тоже.

— Свиньи стали есть.

— И я тоже.

— А, значит ты свинья!

Такие поддевки особенно распространены в среде мальчиков I ступени. Нужен только умелый подход учителя, чтобы использовать инстинктивную потребность детей к драматической игре. На примере знакомой детям «заманки» или «поддевки» можно легко освоить детей с диалогом, с техникой сценического разговора.

В школе I ступени импровизация в виде свободной творческой игры является основной и естественной формой проявления драматического инстинкта. До третьего года обучения детям нет необходимости давать готового сценического произведения, даже готового сценария. «С той минуты, как ребенку дан готовый текст и определенное зада-

---

[1] Изучение литературы в школе. Сборник под ред. Лебедева. Стр. 52—53. Ст. Суворовского. М. 1923.

[2] Виноградов, Г. С. — «Детский фольклор и быт». Ирк., 1924, стр. 29—31.

ние, он в игре уже не он, а то лицо, которое на него натянуто, как резина»[1].

К составлению сценария для импровизации и к некоторым попыткам изучения драматического искусства актера следует переходить в более старших возрастных группах, уже во второй ступени.

Что же представляет собой свободная сценическая импровизация и какими приемами может педагог наиболее незаметно для детей использовать ее в педагогических целях?[2]

Как работать по методу импровизации

Работа в школьном театре по методу сценической импровизации начинается с изображения отдельных элементарных эмоций, необходимых во всяком драматическом действии, сначала с помощью этого метода необходимо развить у исполнителей способность выражать отдельные чувствования: страх, жалость, любовь, веселье, испуг и т. д. Исполнителю задается задача например, следующая: «Мальчик совершил дурной поступок. С мыслями о возмездии он идет домой. Перед дверью своего дома он колеблется: «входить или не входить». Наконец, он решается, открывает дверь и говорит: «Ну, будь, что будет». И, махнув рукой, входит. Все, что описано в сценарии словами, исполнитель должен передать в действии так, чтобы зритель понял то настроение, которым был приведен мальчик к восклицанию: «Ну, будь, что будет!»

Исполнителю при этом предлагается «переживать» состояние изображаемого лица. Переживание, «вчувствование» помогает исполнителю найти живую, верную интонацию при воспроизведении данного восклицания. Вся сущность импровизации и заключается в том, чтобы заполнить сухую *схему* задачи живым настроением и действием. Еще пример.

«Она сидела за столом и писала. Было тихо. Вдруг донесся с улицы какой-то гул. Прислушалась... Нет ничего. Снова начала писать. Немного погодя, опять гул. Слушает,— действительно какой-то шум. Махнула рукой и снова пишет. Но вот ясно слышны крики огромной толпы, все растущие и растущие; вскочила, раскрыла окно: «Послушайте, отчего эти крики?»[3]

Целый ряд подобных задач приводится в книге Гайдебурова «Театральное дело внешкольника»; заимствуем оттуда ряд подобных же примеров.

---

[1] Худож. воспитание в школе. М. 1925, стр. 121.

[2] В основу дальнейшего изложения положена статья автора этой работы — «Сценическая импровизация в школе», «Вест. Просв.» (Чита). 1923, № 1.

[3] Гайдебуров, П. П.—«Театральное дело внешкольника». Лекции. Госиздат. 1919, стр. 45.

1) «Он шел по улице, глубоко задумавшись. Из ворот выскочила собачонка, бросилась ему под ноги, укусила. Он отмахнул ее ногой, собака убежала. Поднял ногу, посмотрел, усмехнулся: «Ах, каналья, ведь разорвала брюки».

2) «Кончили пить чай. Она убирала со стола. Поставила всю посуду на большой поднос и понесла, но вдруг задела за стол и уронила поднос. Всплеснула руками: — Ай, ай, ай, все разбила!»

3) «Он торопился на службу, взял со стола нужные бумаги, положил в карман, надел пальто, протянул руку за шляпой. Ее не оказалось. Начал искать ее по всей комнате, даже заглянул под стулья, диван, стол. Вдруг, неожиданно, увидел ее на столе, надетой на лампу. Обрадовался: — А я-то ищу"!»

4) «Он вернулся домой, чтобы взять забытую книгу. Вошел. Зажег электричество, подошел к полке, протянул руку и... застыл на месте: в соседней комнате кто-то двинул дверью, потом побежал. Подумал — воры. Подошел тихо к столу, взял револьвер и, еле ступая, направился к двери; резко раскрыл ее и расхохотался: — Это Трезорка. Вот так воры!»

Каждый шаг и жест исполнителей обсуждаются коллективно. Полезно поставить перед коллективом вопросы: Как исполнена импровизация? «Удалось ли импровизатору изобразить испуг, гнев, ужас и т. д.? Какие замечены недостатки? Как лучше выполнить задачу? При этом необходимо следить, чтобы это обсуждение исполнения отдельной роли не переходило в критиканство. Следует обратить особенное внимание на интонацию, выразительность мимики, жеста и т. д.

Подобные задачи можно усложнять также характеристикой данного лица. Ведь одно и то же восклицание угрюмый, необщительный человек скажет иначе, чем веселый, легкомысленный и т. д.

Когда с помощью подобных приемов приобретен навык в изображении элементарных моментов, приводящих к монологу, к необходимости высказаться, наступает период более сложных упражнений: это уже диалог, обмен своими мыслями, чувствами с другими лицами. Исполнителям, например, предлагается такая тема для упражнения: «Она несколько раз ходила хлопотать о месте и, наконец, сегодня ей обещали работу. Пришла к начальнику. Он сидел за столом и разбирал бумаги. При ее входе поднял голову, и она робко приблизилась. Но он сказал ей: «У меня сейчас нет времени, приходите в другой раз». Слезы сжали ей горло, она медленно пошла к двери, обернулась: «Я уже седьмой раз прихожу»...

Еще пример.

«Хозяин ждет приказчика с деньгами. Того что-то долго нет. Уж не потерял ли деньги, каналья? Тихо отворяется

дверь и входит приказчик. На нем лица нет. Хозяин заметил и спрашивает, в чем дело? Хочет получить деньги. Приказчик мнется. Тогда хозяин резко требует деньги. Подозревает, что тот пропил. Грозит судом. Приказчик отвечает что-то непонятное. Хозяин злится все больше и больше. Вдруг приказчик говорит, что деньги не пропил, а домой отослал, потому что там голодают. Хозяин не знает, что сказать, но вдруг машет рукой и говорит: «Экий ты дурень, что же сразу-то не сказал» [1].

Эта задача уже с большим простором для исполнителей. Относительно диалогов даны только намеки, по которым сами исполнители должны создать живую беседу между действующими лицами.

Подобную работу по сценарию нельзя смешивать с так называемыми шарадами. Суть шарады заключается в разыгрывании сценок, в каждую из которых в слова исполнителей заложен отдельный слог целого слова. Заключительная сценка изображает «целое», и присутствующим предлагается отгадать задуманное слово. Например, загадывается слово *виноград*. Первая сцена изображает виноторговлю, вторая грозу с градом, побитые градом поля, третья сценка говорит о винограде, как целом слове.

Воспитательное значение такой игры — шарады значительно ниже обыкновенной драматизации. Шарады слишком случайны, «питаются материалом того же кино», как говорит Леонид Розанов, носят искусственный, нежизненный характер, отдельные сценки шарады не скреплены общим замыслом, дробят впечатление. Невольно возникает вопрос: какая связь между «виноторговлей» и «грозой с градом»? Этой связи нет.

Когда учащиеся научатся играть небольшие диалогические сценки, нетрудно перейти к работе над более развитым и большим сценарием. Сначала пьесы составляются, импровизируются по готовому сценарию. Подробно обсуждаются характеры действующих лиц, как они должны вести себя в определенные моменты, требуемые сценарием, в чем и как они себя проявляют и т. д. Конечно, постановка таких сложных пьес должна сопровождаться предварительными репетициями, на которых уясняется приблизительно диалог и развертывается действие в рамках сценария. Работы режиссеру много: он должен наметить приблизительно mise en scène, он должен обладать тактом, чуткостью, должен во-время выдвинуть на сцену действующее лицо, сокращать слишком длинные диалоги. Все это достигается путем опыта и здесь почти совершенно невозможно сделать по этому поводу каких-либо указаний. Самое главное — руководитель не должен вмешиваться в игру непосредственно. Он может оказывать влияние на исполнителей только косвенным

---

[1] Щеглов. — «Практика театрального дела». Внешк. Образ. 1919, VI—VIII, стр. 43.

путем. Из чего слагается это влияние — выше уже отмечалось. И здесь при применении свободной драматической игры, задача педагога чисто организационного характера. Педагог может влиять на содержание драматической игры, так как это содержание почти целиком определяется тем материалом, который будет предложен ребенку [1].

Очень осторожно должен руководитель подходить и к «исправлению» детского художественного вкуса. Между взрослым и ребенком такое существенное различие (см. подробности в главе «Развитие речи»), что даже общего языка у них почти нет, и говорить «об исправлении» импровизаций детей совершенно невозможно.

Материалы для импровизации. Композиция драмы

Материалы для импровизационного сценария может дать любая тема, любая экскурсия, любое художественное произведение. Стоит только перелистать его. Можно взять диалог, можно взять кусочек темы из основного рассказа, показывающий известное переживание действующих лиц. Конечно, все эти рассказы должны дать только намек, только рамки будущей импровизации и должны быть соответствующим образом переделаны.

При выборе темы или литературного произведения для импровизации нужно учитывать особенности драматической формы; педагог-руководитель должен быть хорошо знаком с поэтикой драмы и познакомить с композицией драмы детей-исполнителей. *Драмой*, как известно, называют поэтическое произведение в диалогической форме, изображающее *процесс действия.* Поэтому сюжет драмы должен быть динамическим, действенным. Драма — всегда борьба. Каждая сцена в драме, по выражению Ю. Бабу — «поединок». Носителем драматической борьбы является *герой* драмы, все остальные действующие лица группируются около «*героя*» и либо способствуют ему, либо противодействуют.

Наша социальная действительность может дать богатые в этом смысле сюжеты для драматического воспроизведения; такие темы, как «Октябрь», «В плену у белых», «Забастовка» и т. д., драматичны уже в самой своей основе.

Ведущее сцену действующее лицо стремится привести партнера к бездействию, избавиться от него, уничтожить его, либо хочет заставить его содействовать себе, способствовать своему единому действию. Таковы сцены заманивания, выпытывания, спора, заговора и т. д. Драматическая коллизия складывается

---

[1] О технике драмы см. работы: Б. Томашевского — Теория литературы. Гос. Изд. 1925.—Волькенштейн, В. Драматургия. М. 1923 и ст. «Драма» в «Литератур. энциклопедии» Л. 1925, стр. 214, — Гроссман, Л. П. Театр Тургенева. П. 1924.

из сопротивления и поражения. В каждой сцене должен быть такой перелом. Обилие переломов в одной сцене производит комическое впечатление. Так, напр., в Чеховском *„Медведе“* героиня в заключительной сцене обнаруживает колебание между ненавистью и «любовью» к «медведю» («Куда же, постойте!») и несколько раз возвращает готового уйти Смирнова.

Драматическая сцена должна быть хорошо развита. Перелому предшествует разнообразная сцена, во время которой побежденный перед уступкой использует все доступные для него средства сопротивления; самый неожиданный перелом в этом случае будет казаться обоснованным и художественно правдивым. Изображая сцену, импровизаторы должны учесть обстоятельства места, времени, а также физическое и душевное состояние борющихся, так сказать, их боеспособность. Очень важно воссоздать и характерный для данного лица язык; речь должна соответствовать характеру.

Слово в драме используется в самой непосредственной форме; вопрос, требование, призыв, убеждение, доказательство, новость и т. д. Диалектика в драме, пользование логическими умозаключениями также имеет значение важного драматического средства.

Действующее лицо в каждой драматической сцене, в каждом диалоге стремится воздействовать на партнера.

Отсюда огромное педагогическое значение сценической импровизации: дети незаметно приобретают способность отстаивать свои убеждения, приобретают искусство спора. А ведь это одна из задач развития речи.

Характеристика героя драмы, поскольку драма изображает цельный действенный процесс — единое действие, отличается цельностью. Драматическая характеристика почти всегда носит несколько схематический характер; главное внимание обращается на *действия* «действующего» лица, т.-е. на его волю.

Действующих лиц в драме характеризуют: 1) предмет их желания, цель устремления; 2) речь, словесное средство, с помощью которых действующие лица ведут драматическую борьбу; 3) их боеспособность: выдержка, быстрая утомляемость и т. д.

При характеристике действующего лица группа коллективно обсуждает следующие вопросы: каково лицо, фигура и телосложение действующего лица? Во что он одет? Его внешность, манеры? Где живет действующее лицо? Чем занимается? Его профессия? Какие у него обычаи, привычки и запросы? Длительность рабочего времени. Побочные занятия? Где проходит работа? Его характер: порывистый, сильный, спокойный, выдержанный, слабый, вялый и т. д. Его миросозерцание: за что борется действующее лицо? Кто ему помогает, кто противоборствует? Речь действующего лица: медленная, порывистая, быстрая, легкомысленная, увесисто - важная и т. д., любимые словечки действующего лица, любимые обороты речи и т. д.

движения: как действующее лицо ест, пьет, дерется, умирает, похищает и пр. [1].

Сама драма, как сложное сцепление диалогов, монологов, движений и т. д., распадается на ряд последовательных крупных частей: 1) *экспозицию*, — в которой сообщается о быте, побочных обстоятельствах, определяющих события драмы; 2) *завязку* — центральный драматический узел, момент высшего напряжения действия: кризис, заговор, похищение документа, приговор и т. д.; 3) *развязку* — гибель героев, торжество победителей, свадьба и т. д.

«Не следует забывать», — говорит Б. Томашевский, — «что в театр ходят не для того только, чтобы видет пьесу, но и для того, чтобы видеть игру. Сюжет драмы лишь мотивировка для введения ярких эпизодов, дающих возможность развернуть на них эффекты игры и постановки». Материалом пьесы является этот игровой элемент, и сценическая техника должна развертывать ряд положений «выигрышных» для актера, т. е. дающих возможность типически выявлять роль, показывать индивидуальные черты героя.

Развернутая сюжетная схема драматического действия и есть то, что носит название «сценарий».

Возьмем для примера сценарий длительной импровизационной пьесы, навеянной рассказом Л. Н. Толстого «Божеское и человеческое» (составлен учащимися Верхнеудинских Педагогич. Курсов в 1920 г.).

СМЕРТЬ СВЕТЛОГУБА

Действующие лица и характеры.

1) Военный генерал-губернатор — важный, строгий старик в генеральском мундире, немец по происхождению, строг только наружно, внутренне добр и отзывчив, немного болен и, когда ему приходится принимать строгие решения, волнуется и боится сердечного припадка.

2) Жена генерала — светская дама, напыщенная, важная и чопорная.

3) Дочь генерала — молоденькая девушка, только-что кончившая институт, любит отца, легкомысленная и добрая.

4) Светлогуб — молодой студент 18 лет, революционер-террорист, сильный характер, несколько упрямый.

5) Мать Светлогуба — женщина средних лет, сильная, впечатлительная натура.

---

[1] Б. Томашевский — «Теория литературы», стр. 174.

6) Доктор.
7) Учитель. } Приятели Светлогуба.

8) Мелкие эпизодические лица: судьи, тюремный надзиратель, солдаты, горничная номеров, невеста Светлогуба.

I картина. Кабинет генерала. Письменный стол, тяжелые портьеры. На столах портреты. Генерал сидит за столом и пишет. Раздается стук в дверь: «Можно». Входит дочь генерала. Она приглашает отца пить кофе, но генерал отказывается,—у него спешные дела, он занят. Пусть ему принесут кофе в кабинет. Входит денщик и докладывает о приходе правителя дел. Генерал говорит «проси», и правитель дел входит в кабинет генерала с туго набитым бумагами портфелем под мышкой. Он здоровается с дочерью генерала вежливым кивком головы, она протягивает ему руку. «Ну, иди, милая, у нас много срочных дел». Девушка уходит. Правитель дел начинает доклад. Среди обычных дел, чиновник дает подписать генералу смертный приговор над революционером Светлогубом. Отвечая на вопросы генерала, правитель дел рассказывает подробности террористического акта, который совершили революционеры над одним из видных государственных чиновников. Среди сообщников был Светлогуб. Он студент Киевского универсисета, 18 лет. На квартире преступника при обыске найдены снаряды (бомбы) и значительное количество динамита. На допросах преступник не отрицал своего участия в революционном сообществе, но указывал, что в убийстве сановника он участия не принимал. Генерал вспоминает, что на этих днях у него были посетители, просившие дать пропуск для свидания с молодым Светлогубом. В город приехала из провинции его мать. Она подала прошение на имя императора с просьбой о помиловании ее сына. В генерале борются два чувства. Ему тяжело подписать смертный приговор, но долг... Долг прежде всего. Государь сказал ему как-то при личном свидании: «Я надеюсь на тебя — ты будешь беспощаден с мятежниками». Разве это мятежник? Ему всего 18 лет. Он колеблется и говорит правителю дел, откладывая бумагу в сторону, что подумает, прежде чем подпишет эту бумагу. «Вы можете итти, я сам пришлю с денщиком». Правитель дел кланяется и уходит. Генерал один. Он ходит из угла в угол, раздумывая. Два чувства борются в нем: жалость и непреклонное чувство долга. Он страдает и думает о тяжести своей службы, о том, что надо лишать кого-то жизни.

за преступление, самое участие в котором еще не доказано неопровержимо. Но долг выше всего, государь надеялся на него, когда назначал его генерал-губернатором. Со вздохом он берет перо и ставит под смертным приговором свою подпись. Звонит. Входит денщик: «Вот передай эту бумагу Ивану Саввичу». Солдат уходит, генерал думает тяжело, хочет его вернуть, идет к двери, но махнув рукой, тяжело опускается за стол в кресло. Раздается стук в дверь: «Можно». Входит жена, дочь и молодой офицер, жених дочери. Начинается пустой, легкий разговор. Генерал забыл о подписанном приговоре, смеется над анекдотами веселого офицера. Офицер предлагает кататься, и общество с веселыми шутками и смехом покидает сцену.

II картина. Одиночная камера Светлогуба. Маленький каменный мешок с узеньким окном вверху. Окно с железной решеткой. Светлогуб лежит на кровати, потом соскакивает и ходит из угла в угол. Какая скука в этом мешке! Спеть песню, что ли... Ходит и поет. В наблюдательном окошке двери появляется голова наблюдателя. Стук. «Заключенный, петь нельзя. Не разрешается». «Нельзя?» Светлогуб снова ходит по камере. Вдруг в стену раздается стук—ритмически-ясный. «Откуда это? Надо прислушаться! А, сосед! Послушаем, что он стучит». «Егор Васильевич, сижу за убийство, а ты кто?»—«Ну, хоть один голос живой человеческой души. Я—Светлогуб». В окошке-«глазке» снова появляется надзиратель. «Заключенный, нельзя стучать, не разрешается перестукиваться; не перестанешь—в карцер!» Светлогуб сердито отходит от стены: «Здесь ничего нельзя». Как еще дышать позволяют! На дворе раздается далекий барабанный бой, все ближе, ближе. Раздается команда: «стройся! На караул!» Светлогуб подставляет табурет и тянется к решетке окна. Со двора грубый солдатский голос: «Эй ты там, с окна долой, а то стрелять буду». «Какая тоска!» Входит надзиратель. «Заключенный, вот тут вам книгу велели передать».—«Кто?» «А бог их знает, должно—господа какие, говорят англичане, тюрьму сегодня осматривали». «А-а! Что это, посмотрим.—Евангелие». Читает первую страницу, удивляясь бессмыслице родословной, потом, перелистывая несколько страниц, останавливается на тексте «Блаженны вы, когда вас гонят» и т. д. «Это совсем про нас, революционеров». Зачитывается. Снова стук. Входит надзиратель. «Одевайтесь,

вас к следователю зовут, на допрос».—«Опять. Когда они перестанут». Одевается, уходит, за ним надзиратель.

III картина. Зал суда. Строгий стол, покрытый зеленым сукном. Скамья подсудимых. Молодой офицер, жених дочери генерала подготовляет бумаги. Он—секретарь военно-полевого суда. Когда все готово, он открывает дверь и приказывает: «Введите подсудимого Светлогуба». Светлогуб входит. По бокам два солдата с обнаженными саблями. «Садитесь здесь». Офицер уходит. Светлогуб пробует разговориться с солдатами. Строгие окрики. Входит молодой офицер: «Суд идет! Встать!» Светлогуб остается на месте. «Встать, вам говорят!» Его насильно тянут за рукав. Входят судьи: трое военных, один в костюме генерала, два—рангом ниже. Председатель объявляет открытым судебное заседание. Чтение обвинительного акта, бессмысленные слова «о революционном сообществе, имеющем в близком или отдаленном будущем ниспровержение существующего строя» вызывают улыбку на устах Светлогуба. Обычный допрос об имени, отчестве, фамилии, месте жительства, летах и занятии. Признаете ли себя виновным? Объявление приговора. Приговор окончательный, не подлежит обжалованию и должен быть приведен в исполнение в 24 часа. Светлогуб произносит горячую речь, указывая, что настанет время, когда на скамью подсудимых будут сажать не революционеров, «а вас, господ, одетых в генеральские мундиры». Его насильно уводят.

IV картина. Бедный номер в захудалой гостиннице. Мать Светлогуба разговаривает с горничною, убирающей комнату. Она волнуется и ждет, когда придут друзья Светлогуба. Они должны принести с собой последние известия о его участи Горничная уходит. Мать одна вспоминает своего сына, своего горячо любимого мальчика. Входит горничная.—«Там к вам барышня какая-то, с вещами». «А, это—Наташа!» В комнату входит невеста Светлогуба, Наташа. Женщины бросаются друг другу на шею, плачут. Немного успокоились. Наташа расспрашивает о жизни Светлогуба. Мать рассказывает о своем свидании, о том, что мальчик держится стойко, молодцом. Она послала прошение императору, может быть, все обойдется благополучно. Входят друзья Светлогуба: врач и учитель. Здороваются с Наташей. По их бледным, измученным лицам мать узнает истину, просит не скрывать, сказать правду. Ей передают содержание приговора. Истерика. Исступленные слова,

проклятья убийцам сына. Доктор капает валериановые капли в стакан с водой, подносит матери. Она вышибает стакан из его рук, плачет.

V картина. Комната II картины. Светлогуб спит тяжелым сном. Входит тюремщик. От стука двери Светлогуб просыпается. «Что, пора?»—«Нет, нет еще!».—«Когда же меня повесят?»—«Должно, сегодня ночью».—«Сегодня ночью!..»—Тюремщик спрашивает: не надо ли чего ему. Вышло приказание — дать Светлогубу все, чего бы тот не пожелал. «Купи мне папирос да принеси бумаги, конвертов и чернил: я хочу написать письма». Светлогуб один, он думает о смерти, которая так близко стоит за его спиной. Он молод, силен, здоров, и вот он умрет сегодня ночью, через несколько часов. Через несколько часов его не будет больше на земле. Он не может и не хочет осмыслить этой смерти, насильственной и дикой. Приходит тюремщик. Приносит бумагу, конверты и чернила. «Как вы попали сюда?»—спрашивает Светлогуб,—«неужели вам нестрашно в таком месте?»—«Нужда заела...» Разговор. Тюремщик вспоминает о своей семье, деревне и жалеет Светлогуба. Светлогуб просит передать письма невесте и матери по назначению. Это его последняя просьба. Светлогуб один. Он пишет последние письма, прощается с невестой Наташей и матерью. Письма написаны. Он зовет надзирателя.—«Вот передайте». —«Хорошо». А тут к вам священник пришел, желает напутств... поговорить с вами».—«О чем? А, впрочем, пусть войдет!» Сцена исповеди. Революционер спорит со священником о христианской любви и вере. Он не боится смерти, он никому не сделал зла, а гадинам, паразитам продолжает его желать. Священник, сконфуженный, уходит. Светлогуб один. «Сегодня ночью, сегодня ночью... Надо много силы, чтобы вынести все. Лучше лечь и постараться заснуть». Ложится на кровать. Спит тяжелым сном, бредит, зовет во сне невесту, мать... Тишина. Дверь тихо отворяется. Входят тюремщик, офицер, несколько солдат с ружьями. Тюремщик подходит к постели Светлогуба, будит его. «Пора вставать». Светлогуб встает: «Пора? Хорошо, я готов». Идет твердыми шагами к двери. За ним офицер, солдаты. Сзади всех тюремщик с фонарем в руках. Сцена пуста. Занавес.

Подобные сценарии легко могут быть сделаны из многих рассказов А. П. Чехова, М. Горького и др. В качестве примера

можно указать на рассказ А. П. Чехова «Тяжелые люди», где толчок к импровизации может дать сцена ссоры между родственниками во время обеда. Конечно, не должно быть слепой подражательности тексту автора, особенно диалогу. Рассказ должен дать только канву, сюжет, дело исполнителей заполнить эту схему творческой игрой. Импровизация не должна переходить в инсценировку и драматизацию. От этих видов театрального представления в школе она отличается большим простором изображения и творчества. Исполнители в праве видоизменить сюжет, фабулу; достаточно, если выбранный рассказ даст толчок, заставит подумать над характерами действующих лиц, заинтересует.

Любопытные примеры длительной импровизации приведены в сборнике рассказов учащихся 2-ой опытной школы имени А. К. Тимирязева — «Как мы живем и работаем в нашей школе жизни». (М. 1925, стр. 79 — 81).

ДИКАРИ

«Когда мы жили в колонии и занимались дикарями, нам захотелось это все пережить и самим испробовать, как жили дикари. И мы решили устроить спектакль. Сперва нам, конечно, нужна была подготовка. Вот я и хочу рассказать о ней.

Разыскали хорошей глины, перенесли ее на нашу полянку, где мы работали, и принялись лепить. Лепили не все: кто добывал огонь, кто плел корзинки, а некоторые уходили в лес делать шалаши и строить воздушные постройки.

У нас был уговор: никаких ножей, спичек и пр. не употреблять, а все делать своими руками и зубами, вообще делать так, как делали дикари. Все было очень трудно делать. Огонь не добывался. Те, которые плели корзины, с трудом руками и зубами готовили прутья; горшки тоже трудно было лепить но мы все-таки работали.

Все расходятся по полям и усердно работают. Проходит достаточно времени. Сделавшие свою работу с радостными лицами вскакивают и показывают ее «Великому Духу», а потом с растрепанными волосами начинают носиться по всей поляне, как дикари. К нам постепенно присоединяются все, кроме тех, которые добывают огонь: у них ничего не выходит. Пора уже обжигать горшки, а огонь еще не добыт. Ждали, ждали, искры показываются, но быстро потухают. Хоть и не хотелось, а пришлось разжигать костер спичками.

Положили горшки в огонь и поочереди стали перевертывать их в костре, чтобы они обожглись со всех сторон. У некото-

рых горшочки лопнули, но мы не унываем и все время смеемся.

Через некоторое время горшочки вынули, хотели итти домой.

Вдруг кто-то «закукукал». Так как мы были неопытные дикари, то не обратили на это никакого внимания. Вдруг из-за кустов выскочило другое племя и напало на наше, и у нас получился бой.

Потом мы помирились и отправились вместе домой.

Какие интересные работы были у нас по дикарям. Наше племя прозвали «Хи-хи», так как мы всегда смеялись.

Для нашего спектакля нужны были места для действия. Мы хотели все изобразить в природной обстановке.

Первое действие должно было происходить на реке. Место мы нашли очень удачное, где всегда купаемся. Нам нужен был утес, он и был здесь. Вообще это было удобное место для нашего действия.

Но племени «Хи-хи» нужны жилища. Для шалашей мы нашли очень хорошие место близко от белого дома, в глухом месте и близко от реки, откуда должна была итти за нами публика. Даже яма там была будто для нас вырыта. Там мы и построили два шалаша.

Теперь надо найти место для воздушных построек. Вот уж нам пришлось поискать! Мы очень жалели, что для нас не выросло такого дерева, какое нам нужно, близко от шалаша. Нашли сосну очень хорошую, но минут 10 ходьбы публике от места второго действия. Ну, ладно, пусть публика пройдется!

Стали строить. Кто палки несет, кто прутья. Как муравьи копаемся около дерева, строя себе муравейник.

Вот и готовы воздушные постройки. Для свайных построек уже найдено место. Недалеко от дерева пруд. На этом пруду мы и решили сделать свайные постройки.

Вот и бревна, дикари на них переплывут пруд, а на другой стороне постройки.

Сделали плот и кольев натаскали. Стали колья вбивать. Вобьем, а они падают. Все измокли, ничего не выходит. Мучились мы с ними вплоть до самого спектакля, и пришлось устроить их на земле.

Нашу публику водил один дикарь, а в это время мы успевали перейти в другое место.

Одеты мы были по-дикарски, в шкурах. А когда мы перебегали с одного места на другое, некоторые дикари теряли по дороге одежду; по лесу мы бежали босиком, ноги кололо, но мы не замечали. Было очень таинственно и очень интересно».

Самое главное, что необходимо внушить детям при использовании драматизации, это то, что они *играют*, а не представляют. Дети должны почувствовать прелесть игры *для себя*, а не для других. Совершенно ясно, что при такой постановке импровизационной игры отпадает необходимость в сложном реквизите, театральной обстановке, декорации, подмостках и т. д.

На примере длительной импровизационной игры «Дикари» видно, что обстановка игры может быть создана из самого простого, несложного материала. В качестве материала легко может быть использована природа: летом—пригорок, куст, зимой—снежные крепости, осенью—листья, лес, сад и т. д.

Подобная обстановка в импровизационной игре играет едва-ли не решающую роль. Все знают, что когда дети играют в «поезд», то в роли «вагонов» используются стулья. В эти стулья-«вагоны» залезает публика с багажом, передний стул-«паровоз» стучит ножками-«колесами», шипит пар, раздаются свистки паровоза. Если по ходу игры нужно изобразить гору, крепость, дети используют для этой цели столы, перевертывают их, завешивают шалью и т. д.

Вот ребенок был на заводе с экскурсией. Впечатления, полученные на экскурсии, он захотел передать в живой импровизационной игре. На заводе ребенок видел странные сооружения, машины, колеса, рычаги. В игре ему нужно все это воссоздать. Он ищет материального оформления своих впечатлений. Для этого оформления в дело идет все, что находится под рукой и что ребенок легко, без затруднения может приспособить в своих целях: столы, парты, доски, фанера, веревки, куски цветной бумаги, картон, палки и т. д. Под рукой ребенка должен находиться яркий, разнообразный материал, который можно легко использовать для всевозможных комбинаций и переделок. Для вечерних игр в школе надо иметь легко организуемый, даже в деревенских условиях, эффектный свет (самодельный прожектор, лампа в жестяном гнезде, цветные стекла, фонари, свечи).

Необходимо также учесть любовь детей к видоизменению своей наружности; с этой целью должен быть допущен несложный грим: куски пакли или ваты служат прекрасной бородой; два-три штриха, проведенные по лицу обоженной пробкой, придают ему суровое, гневное выражение, легкомысленный вид и т. д.; наброшенная на плечи дырявая шаль или кусок материи, особенно цветной, пестрая шаль — прекрасно сойдут за нужное для данной пьесы платье, мантию и пр.

Но иногда у детей может явиться желание показать свою импровизацию публике, приглашенным на их праздник гостям.

Такому естественно родившемуся желанию, разумеется, не нужно препятствовать. Но и в этом случае необходимо всячески избегать профессионализма. Школьная сцена должна быть как можно более простой, без излишних приспособлений, но в то же время достаточно изящной. Этим требованиям вполне удовлетворяет так называемая «упрощенная» сцена. Вместо декораций боковые кулисы и задник устраиваются из однотонного серо-зеленого или сине-серого полотна или сукна. Для того, чтобы создать впечатление сада, достаточно поставить посередине сцены нарисованную клумбу с цветами, по бокам зеленые крашеные деревянные скамейки, для улицы — фонарный столб, для богатого дворца — причудливые стулья с высокими спинками. Чем меньше мебели и декоративных украшений, тем лучше. В некоторых случаях вполне достаточно вместо однотонного задника (задней стены) ставить хорошо написанный задник, изображающий вид или внутренность замка, дома, крестьянской избы и т. д.

Подробности об устройстве школьной сцены и гриме см. сб. «Театр в школе» Лен. 1924. ст. И. Ф. «Азбука театральной техники в школе».

ЛИТЕРАТУРА

Тичер, Н. Драматизация, как один из методов современной школы. Нар. Обр. 1910, XI, XII и отдельно.—Русова. Драматический инстинкт и значение в воспитании. «Нар. Уч.» 1916, XII.—Джонсон. Драматизация как метод преподавания. «Своб. Восп.» 1914—1915, кн. V—XI.—Яворская. Драматический метод обучения. Пед. Обозр. 1914, I, IV.—Соловьева, Е. (редакция). Игра-драматизация в школе. М. 1923.—Орлов. Драматизация в трудовой школе. М. 1924.—Гайдебуров, П. П. Театральное дело внешкольника. Лекции. Лен. 1919.—Бахтин, Н. Театр и его роль в воспитании (на помощь семье и школе). М. 1911. — Филиппов, В. Импровизация и театр в школе. Народ. Просв. 1919, № 13—Мурзаев, В Как мы с детьми писали пьесу. «В. Восп.» 1913.—Шер, Н. (редакция). Театр в школе. Сборник статей. Ленингр. 1924. В сборнике помещены следующие статьи: Шер, Н. Театр в школе. Розанов, Л. Драматизация в школе I ступени. Спасская, Кс. Театр в школе II ступени. Бурдакова, М. С. Театральная работа в школе с детьми анормальными. И. Ф. Азбука театральной техники в школе. — Художественное воспитание в школе I ступ. Материалы к составлению программ. Изд. «Раб. Просв.» 1925.

X. Час рассказа

Педагогическая ценность метода

У Ант. Павл. Чехова есть прелестный рассказ «Дома». Прокурор после утомительного заседания в суде возвращается домой и, когда он раздевается в прихожей, гувернантка с ужасом сообщает ему, что его маленький сын Сережа курит. Отец зовет мальчика в кабинет и прочитывает ему целую лекцию о вреде табака.

— Послушай, дай мне честное слово, что ты больше не будешь курить, — сказал он.

— Че-естное слово! — запел Сережа, сильно надавливая на карандаш и нагибаясь к рисунку. — Че-естное слово! Во! Во!

Но убеждение явно не подействовало, осталось без результата. По обыкновению, перед тем как итти спать, ребенок просит отца рассказать ему сказку. Прокурор не знает сказок и всегда, когда ему приходится рассказывать сыну, он импровизирует и иногда удивляется сам себе: «что это я только ему вру». Так же было и на этот раз. Прокурор вдохновенно рассказывает сказку о китайском богдыхане и его сыне.

— У старого царя был единственный сын и наследник царства — мальчик, такой же маленький, как ты. Это был хороший мальчик. Он никогда не капризничал, рано ложился спать, ничего не трогал на столе и... и вообще был умница. Один только был у него недостаток — он курил...

Сережа напряженно слушал и, не мигая, смотрел отцу в глаза.

Прокурор кончил так:

— От куренья царевич заболел чахоткой и умер, когда ему было 20 лет. Дряхлый и болезненный старик остался без всякой помощи. Некому управлять государством и защищать дворец. Пришли неприятели, убили старика, разрушили дворец, и уж в саду теперь нет ни черешен, ни птиц, ни колокольчиков... Так-то братец!...

Результат этой сказки оказался совершенно неожиданным для прокурора. Мальчик вздрогнул и сказал упавшим голосом:

— Не буду я больше курить!...

Один художественный образ способен иногда выяснить больше, чем годы жизни. И невольно вспоминается девочка,

заявившая своей матери: «Я, мамочка, все пойму в сказке, если ты не будешь ее объяснять своими словами» (Дж. Сёлли).

Уже из этих примеров видно, что «час рассказа» — могущественное средство социального воспитания. По выражению Глаголевой, рассказ, —«это ключ к сердцу ребенка». Рассказывание, это—наиболее общее, социальное искусство. Рассказывать все могут: и дети и взрослые [1].

Нельзя пройти без внимания и мимо той роли, какую играет час рассказа в развитии и культуре речи. Перед детьми в часе рассказа звучит живое, образное слово учителя. Живая речь более волнует, чем прочитанная книга или рассказ. Голос— могущественный фактор психического и эстетического воздействия не только для детей, но и для взрослых. Недаром за последнее время час рассказа широко применяется в аудитории взрослых в политико-просветительной работе. Художественная и грамотная речь взрослого развивает в детях чуткость к живому слову и к красоте речи. Необходимо, чтобы этим примитивным искусством владел каждый падагог.

Как педагогический прием, художественное рассказывание получило наибольшее распространение в Америке. Там не найдется ни одной школы, ни одной детской библиотеки, ни одной площадки, где не проводились бы часы рассказа.

В самом деле, трудно найти лучший педагогический прием, чтобы приохотить детей к чтению и к использованию своей речи с художественными целями. Для эстетического воспитания нет более могущественного средства, чем живая художественная речь взрослого, обращенная к ребенку. Рассказывание допускает разные градации рассказчиков с большим или меньшим размахом творчества: от простого передатчика прочитанного беллетристического произведения своими словами до рассказчика-импровизатора. Конечно, далеко не многие могут быть художниками-рассказчиками. Для этого надо быть хоть немного писателем. Каждый педагог, который собирается применить час рассказа в школе, должен прежде всего найти себя как рассказчика: одному лучше удается таинственный рассказ, другому реалистический, одному — полный драматического движения, другому — комический и т. д. Одним словом, каждый рассказчик должен обрести свой стиль, свой язык, свое настроение. От этого в значительной степени зависит успех самого рассказывания.

Чем объясняется успех часа рассказа среди детей? Это объясняется тем, что *рассказчик* свободен, тогда как *чтец* — связан: рассказчик может сократить или удлинить изложение, следя за своей аудиторией, в зависимости от ее настроения; он во-время может поддержать внимание, вызвать беседу, но самое главное, что придает рассказыванию особенную

---

[1] Глаголева.—«Час рассказа». М. 1923, стр. 15.

ценность — рассказчик вносит в свой рассказ элемент творческой *личности*, индивидуализирует свой рассказ, вносит в рассказ особую прелесть, поднимает его интерес.

«Рассказывая ребенку сказку», — говорит Партридж, — «вы воспитываете глубокие желания. Ребенок, реагируя, не только выражает удовольствие, а делает оценку, выбор, предпочтение. Каждым настроением, ощущением, впечатлением он возводит постройку своего внутреннего мира. Из этих ощущений сложатся идеалы и ценности всей его жизни, а также те настроения и чувства, которые составляют основу характера и придают нашему существованию глубокий смысл» [1].

На часах рассказывания с особенной яркостью и полнотой обнаруживается власть захватывающего чувства и интереса.

Час рассказа в живой, увлекательной форме открывает детям все, что есть лучшего в литературе. Воображение ребенка пробуждается, он научается ценить то, что иначе осталось бы для него запечатленной книгой. Нужно видеть, с каким жадным вниманием дети ловят каждое слово рассказчика, как у иных сверкают глазенки и непрерывно меняется выражение лица, — как они глубоко переводят дух,—чтобы в достаточной степени оценить педагогическую ценность этого метода.

Таким образом, педагогическая ценность рассказывания заключается, во-первых, в том, что час рассказа эстетически воспитывает ребенка и, во-вторых, расширяет его кругозор, развивает его воображение, увеличивает запас слов и дает ему много новых сведений. Это—один из лучших способов пробудить интерес к хорошей литературе и к другим областям культуры.

Все библиотекари отмечают, что после часов рассказа повышалось требование на соответствующую литературу, которая до того времени оставалась спокойно лежать на библиотечных полках. Час рассказа помогает незаметно для детей руководить их чтением, а незаметное руководство — самое лучшее руководство. Кроме того, часы рассказа сближают юных читателей с библиотекарями, вызывают читателей на беседы, во время которых проявляются их индивидуальные черты.

Но этим не исчерпывается педагогическое значение часа рассказа. Рассказывание способствует пробуждению классового самосознания, общественного долга и обязанностей, коллективного и интернационального чувства. «Слушатели видят, что люди всех времен и стран страдали, боролись и стремились к лучшему, светлому будущему. Коллективные переживания сближают слушателей друг с другом и с рассказчиком» [2].

---

[1] Партридж.—«Как и что рассказывать детям в школе и дома». М. 1924, стр. 23.

[2] Глаголева.—«Час рассказа», стр. 15 и Сара Брайэнт.—«Как и что рассказывать детям». П. 1918, стр. 20.

Техника рассказывания

Каждый рассказчик должен усиленно работать над собой и прежде всего усвоить некоторые, крайне простые технические приемы рассказывания. Техника живой речи, а рассказывания в особенности, может быть сведена к трем основным требованиям: 1) нас должны слышать и слушать; 2) нас должны понимать и 3) нас должны воспринимать. Отсюда ряд требований, предъявляемых к рассказчику со стороны техники речи: для того, чтобы рассказывать ярко и образно, нужно правильно поставить свой голос, уметь изменять его высоту и силу, уметь ставить логические ударения и, наконец, уметь владеть интонационной стороной речи: уметь передавать голосовыми средствами настроение рассказа: задумчивость, таинственность, страх, напряжение, ожидание и т. д.

Нужно стремиться к тому, чтобы рассказчика не только слышали, но и *слушали,* т.-е. понимали то, что рассказывается, заражались и волновались рассказом.

Постановка голоса сводится к уменью повышать или понижать голосовой тон, усиливать и ослаблять силу голоса, т.-е. силу выдыхания и, наконец, ускорять или замедлять темп речи. Эти стороны живой речи можно развить рядом специальных упражнений. Можно, напр., взять какой-нибудь стихотворный или прозаический отрывок и читать его, начиная с самого низкого голосового тона до самого высокого и обратно, постепенно повышая и понижая голос. Так же поступают в том случае, когда хотят развить способность владеть темпом речи: можно читать тот же отрывок, постепенно ускоряя и замедляя темп речи от наиболее быстрого до медленного и обратно. Однако, замедление не должно переступать известного предела, т.-е. переходить в произношение по слогам,—надо сохранять певучесть гласных звуков, растягивать их. Упражнение в развитии способности выдыхания заключается в том, что читают отрывок шопотом, постепенно переходя к тихому, более громкому и, наконец, громкому чтению и обратно.

Опытные рассказчики отмечают, что уже через несколько дней работы, такие упражнения достигают цели: голос делается более сильным, энергичным, уверенным, диапазон голоса расширяется, появляются новые высокие и низкие ноты,—рассказчик начинает правильно регулировать темп речи.

На ряду с этим нужно достичь *чистоты* произношения. Каждый рассказчик должен быть знаком с нормами московской литературной речи. Недопустимо, если рассказчик скажет «хотит» вместо хочет, «вертю» вместо верчу, «чысто» вместо чисто; некрасиво звучат: *что, конечно,* тогда как нужно было бы: «што», «канéшнъ»; едва ли нужно здесь давать подробный очерк русской орфоэпии, но необходимо остановиться на

главнейших чертах московского литературного произношения. Главные особенности московского говора относятся к области гласных звуков. Московская речь, в противоположность северно-великорусской, не знает неударяемого *о*. В предударном слоге орфографическое *о* обозначает звук *а:* нагá, даброׂ, бал'нóй, бал'шòй, вазит', насит', прасит', паслáт', пашòл, патòм и пр. Орфографическое *е* и *я* в предударном слоге обозначает звук близкий к звуку *и*: риб'òнък, систрá, пирò, плиту, виз'òт, нисут, чисáт', ш'ш'инòк, питух, сикут, идут, питòк, плиснут', тристи.

По мнению Кошутича в этом случае звучит ε: пεрò, тεнут'. Этот звук действительно звучит в говоре молодого поколения Москвы, в значительной мере подпавшего под влияние орфографии. Но старые москвичи произносят в этом случае *и*. Тот же звук *и* звучит после *ч* на месте орфографического *а*: чисы. В других неударяемых положениях, во втором слоге перед ударением и первом за ударением звучат гласные неполного образования *ъ* и *ь*: Сòньчкъ, Мáньчкъ, кусòчьк áл'ин'кы, п'ьлинá, збьрижòш и пр., Без изменения звучат в предударном слоге *ы*, *и*, *у*: лунá, сынòк, силáч.

В области согласных звуков необходимо отметить, фрикативное $г^x$ (γ) в таких словах, как благ^{x}о, баг^{x}атый твердость согласных звуков *ж*, *ш*, *ц*: жыр, жывот, шыл, жыви, харòшый шшыт, пишы, јунцы, цырк, цытáтъ, и пр.; в именах прилагаемых *г* заменяется звуком *в*: ивò, твъивò, свъивò, дòбръва, синьва, тòш'ш'ьва, св'эжыва, чюжòвъ; буква *щ* обозначает длительное мягкое *ш*: ш'ш'ит (щит), ш'ш'ипáть, (щипать), плáш'ш', мòш'ш, свиш'шю, пиш'ш'у, ш'ш'эпкъ, ш'ш'эл' (щель) и пр. Сочетание *ш'ч, чн, чт* упрощаются: *ш'ч* в ш'ш (извòшш'ьк, разнòш'ьк); *чн* в шн: булъшник, лáвъшник, лòдъшньк, малòшник, сливъшньк, табáшный, но *речнóй, д'áчный, начнóй*: *чт* — шт: штобы. Сочетание *кк* переходят группу *хк*: л'òхкый' л'òхкъс'т', *гт* — в хт: д'ох'т'ъ, (дегтя), нохть, (ногти), кòхть (когти) и пр.; *гч* в хч: л'эхчь (легче), тихчайшый и пр. Группы *стн, здн, стл, стк* и пр. упрощаются: нам'эс'ньк, куд'эс'н'ьк, празный, ш'ш'исливый, грамòскый, па йэскъ [1].

Множественное число имен прилагательных — *ые*, *ие* — произносится — *ыи*, *ии*: св'э̀жыи, ясныи, сùнии и пр.; глаголь-

---

[1] Очерк русского литературного произношения можно найти в следующих работах: Шахматов, А. А. — Очерк современного русского литературного языка. Гос. Изд. Лен. 1925. Кошутин, Рад. — Граматика русског језика. I Гласови. Петр. 1919. Карский, Е. Ф. — Русская диалектология. Очерк литературного русского произношения и народной речи великорусской (южно-великорусских и северно-великорусских говоров), белорусской и малорусской (украинского языка). Книга Чернышева — «Законы и правила русского произношения» в значительной степени устарела.

ные формы с *ки, ги, хи* — произносятся — с *кы, гы, хы*: пат'а́гыват', пакри́кыват', пама́хыват'; возвратные формы глаголов (за исключением деепричастных форм) произносятся с твердым *с*: стара́йус, съзнайу́с и пр.

К орфоэпии следует отнести и законы в области ударения: людя́м, детя́м, деньга́м, использо̀вывать и т. д. Этих недостатков надо избегать.

В рассказывании, как и в выразительном чтении огромная роль выпадает также на долю логического ударения. Правильное логическое ударение, верное логическое тонирование всего произведения, соблюдение логических пауз — основные условия толковой, понятной, грамотной речи. На прекрасном примере Джевонса И. Л. Смоленский устанавливает глубокую органическую связь смысловой стороны фразы со звуковой. Смысл фразы «они кормили его мясом своих собак» зависит исключительно от расстановки пауз и выделения логических центров или центральных слов:

1) они кормили его (пауза) мясом своих собак (кормили собачьим мясом); 2) они кормили его мясом (пауза) своих собак (его мясом).

В предложении «светает, товарищ!» логически более существенно слово «*светает*». Поэтому оно тонируется значительнее слова «товарищ», выделяется. Здесь невозможно подробно останавливаться на правилах логической центрации, для этого необходимо обратиться к специальным пособиям по декламации. Таких правил очень много. Так, напр., профессор Н. А. Пашков разделяет логические центры на два вида: 1) имеющие логические основания и 2) имеющие логическое и грамматическое основания [1]. К первому относятся такие слова, которые выделяются исключительно по логическим основаниям; напр. во фразе «он прекрасный человек» необходимо выделить слово «прекрасный». Во фразе «он был вчера в театре», в зависимости от вопроса, придется выделять логическим ударением различные слова: «*он* был вчера в театре» — ответ на вопрос — «кто был?», «он был *вчера* в театре» — ответ на вопрос — «когда был в театре?», «он был вчера *в театре*» — ответ на вопрос «где он был вчера?» и т. д. Таким же образом выделяется противопоставление, новые понятия и т. д. По грамматическим и логическим основаниям выделяется обычно сказуемое: «птицы *поют*», цветы *цветут*»; подлежащее и сказуемое: в таких случаях между ними ставится пауза:

---

[1] По искусству декламации см. работы: Пашков, Н. А. — Декламационная хрестоматия. М. 1924. Озаровский, Ю. Э. — Музыка живого слова. Пет. 1914. Сережников, В. К. — Музыка слова. М. 1923, и см. также работы Долинова. — Учебник выразительного чтения. М. 1916, Коровякова. — Искусство и этюды выразительного чтения. П. 1914 и др.

«колокольчики-*бубенчики звенят*». Прилагательные выделяются обычно редко.

При повторении одного и того же слова логическое ударение ставится на первом слове, напр. «Граждане! граждане, мы переживаем великую утрату» (пример Иорданской).

Те же логические вершины надо наметить не только в отдельной фразе, но и во всем произведении. «Надо определить важнейшие моменты в рассказе: а) завязку, б) моменты наивысшего интереса и в) развязку; определив же их, подчеркнуть в передаче эти важные моменты своим тоном, повернув рычаг его в сторону замедления, повышения или усиления»[1]. Недостаточный логический анализ приводит к тому, что для слушателей пропадает начало рассказа — не заинтересовывает; самые главные моменты проходят бледно, а конец вызывает вопрос — «все?» Логическое тонирование должно сделать рассказ выпуклым, отчетливым и понятным.

Очень важно установить паузы и их продолжительность. Паузы помогают углубить нужную мысль, обратить на нее внимание.

Для хорошего рассказчика недостаточно технического умения. Каждый хороший рассказчик должен быть, кроме того, художником, т.-е. уметь заразить своими переживаниями и настроениями аудиторию.

Художественность передачи достигается путем символических ударений и художественного тонирования.

Под символическими ударениями понимается эмоционально окрашенное произнесение слова. Например, произнося фразу: «море было *синее, синее*, как бирюза», — рассказчик сам должен почувствовать синеву моря, чтобы передать это ощущение слушателям. Особенно важны в этом отношении вкусовые и слуховые эпитеты. По поводу символических ударений Иорданская говорит: «символические ударения отдельных слов дадут определенное понятие этих слов: слушатели благодаря правильно данным символам отличат журчание ручья от шума морских волн; представят разные типы действующих лиц; веселое или печальное настроение; при этом в одних случаях они могут уловить отношение самого автора или самой рассказчицы к рассказу, в других же случаях для них останутся только факты, предметы, лица, без отношения к ним рассказчицы»[2].

Отсюда должно быть ясно, как важно для рассказчика развить в себе способность сопереживания, вчувствования в данный рассказ. Партридж говорит: «Если рассказчик сам перечувствует и переживет описываемые им сцены, то аффект

---

[1] Иорданская, Е. — «Рассказывание в дошкольных учреждениях». Методика и хрестоматия. Гос. Изд. Лен. 1925, стр. 8.

[2] Там же, стр. 20.

передастся и слушателям»[1]. Едва ли это не главное методическое указание для рассказчика.

Не меньшее значение имеет тонирование рассказа. Явно недопустимо передавать веселый, бодрый рассказ пониженным, угнетенным, мрачным тоном или, наоборот, печальный рассказ — легкомысленно веселым тоном.

Техникой рассказывания дело не ограничивается. Каждому рассказчику необходимо найти приемы общения с аудиторией. Рассказчик должен уметь подойти к аудитории, найти подходящий повод для рассказа, создать обстановку для рассказа, наиболее удобную и интимную, и, наконец, наметить главные приемы и пути к переработке и выражению воспринятого рассказа.

Нужно ли говорить о том, что все эти приемы, главным образом, являются делом такта и чуткости рассказчика. Надо учесть настроение и потребности аудитории. Если воспользоваться подходящим настроением аудитории, яркость переживаний от рассказа значительно возрастает. Очень ярок в этом отношении рассказ опытной рассказчицы Иорданской. «Мне как-то пришлось быть в одном детском очаге, где мы с детьми были большими друзьями. В то утро группа детей в 7—8 человек от 5—6 лет встретила меня оживленными рассказами о том, как она только что видела раздавленную трамваем собаку. Дети наперебой описывали это печальное событие, весь очаг под впечатлением детских рассказов был взволнован, каждый представлял себе бедную собаку с раздавленной лапой. Я спросила детей, кто же помог вытащить собаку, нашелся ли ее хозяин, что сделали сами дети, когда увидели, как собака, по их словам, еле-еле дотащилась до ступенек и т. д. Полились ответы, в которых было больше фантазии и возможности что-то сделать, чем участия детей на самом деле. Перешли к разным случаям из жизни, подобным этому. Попросили и меня рассказать что-нибудь. Я воспользовалась подходящим настроением и рассказала детям сокращенный мною рассказ «Тема и Жучка» Гарина.

«Впечатление было огромное; дети слушали, затаив дыхание и когда кто-то громко высказал во время рассказа свое нетерпение: «Ну, ну!», — на него все зашикали».

Как ни мелочен быть может с первого взгляда вопрос об обстановке рассказа, он имеет большое значение в методике рассказывания. Нужно уметь рассадить детей так, чтобы все дети сидели и видели рассказчика. Опыт показал, что удобнее всего рассаживать детей полукругом. Рассказчик должен сидеть в центре и несколько выше слушателей. Этим достигается то, что все слушающие видят рассказчика. Нужно устранить все моменты, которые могут рассеять внимание: освещение не

---

[1] Партридж.—«Как и что рассказывать детям». П. 1918, стр. 23.

должно быть резким, нельзя допускать хождения и выходов во время рассказа и т. д.

Разработка рассказа

Разрабатывать будущий рассказ следует по отдельным сценам. Все несущественное для повествования должно быть отброшено. Действие должно быть простым, непосредственным и оживленным. Ум слушателей неотступно должен следить за рассказом. По возможности, всякое описание надо превратить в действие, всякую речь в прямую.

Самая подготовка к рассказу заключается в следующем: берется произведение, которое рассказчик собирается передать аудитории. При этом он может задаться целью или довольно близко передать подлинник или воспользоваться только канвой рассказа, расшивая по этой канве свои собственные творческие узоры. Второй способ передачи предпочтительнее первого. Прежде всего во всяком случае рассказчик должен вчитаться в избранное им произведение, составить конспект его движения. Затем необходимо *вдуматься* в произведение, убрать лишнее, обострить, где нужно, ситуацию, изменить слог, приспособить к настроению будущей аудитории. После этого необходимо *вчувствоваться* в произведение: прочувствовать ряд картин, пронизанных эмоцией, и, наконец, обдумать форму, тон рассказа.

Выше уже отмечена роль рассказывания в изучении литературы, в приобретении эстетического вкуса и в развитии устной речи. Ребенок невольно заражается часом рассказа и охотно по примеру учителя выступает перед своей небольшой аудиторией в роли рассказчика.

Такие рассказы имеют большее значение, чем так называемые «переложения», так как каждый рассказчик обязан перечувствовать, интерпретировать рассказ по-своему.

Подготовка к часу рассказа может быть проведена коллективно. Дети, напр., находят совместно скелет рассказа, другие по этому скелету передают в устной форме рассказ. Может быть придуман свой собственный скелет рассказа, по которому уже затем и ведется рассказывание.

Некоторую помощь могут оказать при подготовке к рассказу следующие вопросы, намеченные Иорданской:

1. Какова форма произведения (сказка, рассказ, миф, легенда и пр.) и чей текст?

2. Главные герои; какие индивидуальные особенности надо подчеркнуть и выделить?

3. Второстепенные герои.

4. Обстановка (бытовая, природа, смешанная). Подробнее описать эту обстановку.

5. Последовательность действий — записать порядок действия, ход рассказа.

6. Главные моменты действия: завязка, моменты наибольшего интереса, развязка.

7. Производственно-трудовые моменты произведения.

8. Какой язык: народной сказки, отвлеченный, конкретный, книжный, живой и т. п.

9. Для какой аудитории пригоден рассказ — детям (возраст) или взрослым?

10. Художественные ценности для рассказывания и преимущества перед чтением вслух?

11. В чем главная переделка для рассказывания — в сокращении, в распределении, в переделке языка, перестановке действий и пр.

12. Что нужно выделить и подчеркнуть в этом рассказе?

Нам кажется, вопреки мнению Глаголевой, что *заучивать* рассказа не следует. Заученный рассказ звучит сухо, редко согреет теплым чувством и задушевностью, очень часто, почти всегда, переходит в декламацию. Значительные по объему рассказы, кроме того, и невозможно передавать наизусть. Вот почему лучше держать в памяти только скелет рассказа. «Тогда рассказывание будет заключаться в описании сцен, проходящих перед мысленным взором рассказчика, теми словами, которые, подберутся в данный момент. При этих условиях слова будут отличаться живостью и непринужденностью, чего никогда нельзя достигнуть при заучиваньи наизусть». Конечно, на первых порах, особенно тому, кто не обладает даром слова, приходится прибегать к этому приему, стесняющему рассказчика.

Что рассказывать

Для того, чтобы правильно выбрать рассказ, необходимо иметь в виду интересы данной аудитории. Психологи уже довольно точно наметили скалу интересов к определенному типу и форме рассказов у детей разного возраста.

Дети от 3 до 5 лет больше всего любят ритмический рассказ, где много раз повторяется одна фраза или мысль и где есть живые словесные образы. В качестве примера можно указать на любимую сказку детей этого возраста «Репку», в которой имеется целый ряд подобных ритмических повторений и живых словесных образов: «Тянет, потянет, вытянуть не может». Этому возрасту очень нравятся сказки о животных и звукоподражательные рассказы, вроде рассказа, подражающего движению поезда. С 5 до 6 лет у детей усиленно работает воображение. В это время уместен волшебный рассказ, рассказ о приключениях летчиков, изобретениях и т. д.

В 7—12 лет наступает период героических сказаний, мифов; дети особенно увлекаются миром приключений. В это время

поднимается интерес к реалистическому рассказу: фабрика, завод, индустрия — вот центр внимания этого возраста.

С 12 лет у детей пробуждаются идеалистические стремления. В это время больше всего их интересует народный эпос, великие подвиги, жизнь изобретателей, путешествия, исторические рассказы.

Наиболее острый вопрос, поднятый в настоящее время, — это вопрос о значении сказки в воспитании. Сказка, особенно фантастическая, не без основания подвергается справедливым педагогическим нападкам. Под большое сомнение берет, напр., сказку Глаголева, совершенно отрицая ее значение и находя ее вредной. Сказка чрезмерно развивает у детей воображение, фантазию, при чем не всегда в здоровую сторону. К такому выводу необходимо прислушиваться, однако, с некоторой осторожностью.

Современная теория происхождения сказки объясняет ее появление из сновидения. Известно, что во время сна перестают действовать и отступают на задний план прежде всего те мозговые центры, которые служат критическому мышлению и сознательному по своей цели хотению, между тем как центры представлений, лишенные задержек, производимых высшими инстанциями, могут обнаружить более живую деятельность и доставлять человеческому сознанию пестрое чередование картин в сновидениях. Многое говорит за предположение, что образование центров представлений в развитии ребенка происходит ранее образования высших инстанций. Таким образом, в детском возрасте сказка дает главный материал в упражнении представлений.

Кроме того, сказка, как устный рассказ, наиболее приемлема по форме для целей рассказывания. В художественной, несказочной литературе для детей, кроме того, очень часто встречается досадная ошибка. Детские писатели обычно смотрят на детей предвзято, сверху вниз, говоря с ними каким-то особым, неестественным, сюсюкающим языком (особенно в этом отношении бросаются в глаза произведения Клавдии Лукашевич, Засодимского и др.).

Часу рассказа обычно бросают упрек в том, что в это время работает, главным образом, учитель, а не ученик, что рассказывание — пассивный метод.

Это не совсем верно: деятельность воображения в часы рассказа проявляется в высшей степени активно. «Не требуя от детей внешней активности, рассказывание ни в какой мере не вызывает пассивности; наоборот, когда рассказ заинтересовывает и волнует детей, он делает их внутренне активными; активность переживаний выражается их мимикой, жестами, репликами». У маленьких детей эта активность слушания очень часто переходит в активность действия; они часто тут же начинают разыгрывать слышанное — рассказ переходит

в драматизацию. Было бы очень плохо, если бы школа не использовала эту динамичность слушания при часе рассказа в своей работе.

Час рассказа и комплексные программы

Эту сторону и подчеркивает объяснительная записка к новым программам в словах: «Во избежание вторжения пассивности в обучение, рассказывание не должно являться формой самостоятельной».

Рассказывание не должно носить в трудовой школе характера самодовлеющего искусства: оно должно лишь дополнять, расширять и углублять опыт и представления детей, получаемые при знакомстве с окружающей жизнью. Говорят, что исследовательский метод трудовой школы и характер комплексной программы исключают рассказывание, как педагогический прием. Это неверно. Иорданская справедливо отмечает, что «при исследовательском подходе к природе и к явлениям жизни, художественный рассказ, применяемый в целях эмоционального воздействия, будет служить средством к укреплению и упорядочению добытых знаний; он вызывает беседу, еще глубже заинтересовывает и возбуждает новые вопросы в связи с наблюдением или изучением того или иного вопроса».

Таким образом педагогическое рассказывание служит воспитательным целям, в полном соответствии с требованиями реальной действительности, к изучению которой так настойчиво зовут школу комплексные программы. Темы комплексных программ и здесь, в часе рассказа, будут главным узлом в работе. Рассказывание, введенное в общий план школьной работы, только выиграет в своей углубленности, так как будет дополнено работами, культивирующими активность учащихся. Рассказ в новой школе не может остаться только рассказом; после его восприятия должны следовать и другие в высшей степени ценные моменты педагогического процесса: *переработка* воспринятого и *выражение* в формах иллюстрирования, лепки, драматизации и творческой беседы в связи с часом рассказа. Только тогда процесс активного слушания будет пережит детьми в своей наиболее полной и ярко выраженной форме.

Очевидно, что час рассказа не может стать доминирующим методом работы в трудовой школе. Педагог должен найти для часа рассказа место в общей системе и плане школьных занятий. Как и для других видов занятий родным языком, вопрос о правильном планировании решает собой и правильную постановку часа рассказа в трудовой школе. Он не может применяться в практике школы часто. Советская школа строится на непосредственной связи школьной работы с окружающей жизнью.

«В целях этой связи хорошо привлекать в школу рассказчиков от жизни. Рассказ о гражданской войне выйдет живее

и непосредственнее у фронтовика - красноармейца. То же в области революционной работы, производства, путешествий и т. п.

«Из среды родителей, местных деятелей, заезжих и захожих бывалых людей школа может добывать себе гастролеров - рассказчиков. Эти рассказы людей жизни и опыта дадут детям самое ценное чувство действительности, импульсы к деятельности в борьбе» [1].

ЛИТЕРАТУРА

Партридж. Как и что рассказывать детям в школе и дома. М. 1914. — Брайэнт, С. Как и что рассказывать детям. Вып. I и II. П. 1918. — Олькотт. Рассказывание, как один из видов работы с детьми. Своб. Восп. 1912, сент. — Чарнолусская, Е. Часы рассказов. — Ее же. Национальная лига рассказывания сказок в Америке. «Вест. Восп.» 1910, VI. — Хавкина-Гамбургер. Рассказывание, как педагогический метод. «В. Восп.» 1914, II. — Свентицкая, М. Рассказывание. 1918. — Румянцев, Н. Е. (редактор). Художественное рассказывание детям. (Сборник). П. 1918. — Калмыкова и Капица. Что рассказывать детям. П. 1918. — Глаголева. Час рассказа. М. 1923. — Ее же. «Техника рассказывания». М. 1925. — Иорданская Е. Рассказывание в дошкольных учреждениях. Методика и хрестоматия. Ленингр. 1925.

---

[1] Материалы к художеств. воспитанию. М. 1925, стр. 170.

П Р И Л О Ж Е Н И Е

Дальтонский лабораторный план и преподавание языка

Дальтонплан не метод, а система школьной организации и работы. В этой системе много педагогически ценных и важных моментов, она расчищает дорогу исследовательскому методу и неудивительно поэтому, что русская школа стала широко применять дальтонплан на практике. Правда, теперь полоса увлечения дальтонпланом значительно спадает, но и до сих пор он применяется, как система школьной работы в ряде школ.

Так, напр., в городе Иркутске почти все школы II ступени перешли либо на дальтонплан, либо на лабораторно-кабинетную систему. Разумеется, не во всех случаях были для этого здоровые условия. В некоторых школах дальтонплан выродился в старую схоластику, в задавание по книге; были потеряны самые ценные особенности дальтонплана, живая творческая деятельность детей не была пробуждена. В чем скрыты причины этой неудачи?

Здесь виноват, разумеется, весь строй школьной жизни. Дальтонплан требует и от учителя и от ученика очень большой инициативы, усидчивости и находчивости. Неправильно построенное задание, неудачно составленное расписание, недостаточное знакомство учащихся с принципами нового плана и т. д. — вот самые опасные моменты в работе по дальтонплану. Он требует очень осторожного применения. Не во всякой школе можно его применять. Каждая школа прежде всего обязана взвесить все доводы за и против плана, установить, есть ли в данной школе условия для организации этой работы.

Принципы работы по дальтонплану очень заманчивы и интересны.

Успех дальтонского плана, хотя бы чисто-теоретический, несомненно объясняется двумя основными положительными свойствами плана: его необычайной простотой и ясностью и, во-вторых, заостренностью самого важного принципа трудовой школы — ученик должен больше учиться, а учитель меньше учить.

Дальтонский лабораторный план организует самостоятельную работу учеников. При применении плана ответственность

в работе переносится с учителя на ученика и, тем самым, его работа делается продуктивнее и качественно выше. У детей вообще замечается большая склонность к самостоятельной работе. Как часто дети нетерпеливо ждут, когда же, наконец, учитель кончит «показывать» и даст им возможность приняться самим за работу. В одном из рассказов А. Куприна взрослый показывает ребенку, как надо писать буквы. — «Я сам, я сам!» — кричит ребенок и, смело схватывая карандаш, пишет букву *Я* как французское *R*.

Творцы дальтонского плана совершенно правильно учли, что самодеятельность учащегося может быть пробуждена только в соответствующей обстановке, лишь при условиях, способствующих самостоятельной работе учащихся. Дальтонский план реорганизует весь строй школьной жизни, коренным образом изменяет привычную практику преподавания. При классной системе преподавания самодеятельность ученика была совершенно невозможна: ученик был пригвожден к парте, ограничен пространством, скован временем. Работа школьника в классе была пассивной: она сводилась к пассивному выслушиванию уроков. Мебель в классе — парты были созданы для того, чтобы ученик был как можно более неподвижен: работать активно за партой невозможно, за ней можно только слушать.

Принципы дальтонплана

Дальтонплан осуществлен был впервые в Дальтоне (штат Массачузет) в нормальной высшей школе для мальчиков и девочек в 1920 г. Творцом этой новой системы школьных занятий явилась мисс Эв. Паркхерст.

В чем сущность дальтонского плана? Основная и главная его черта — изменение всего прежнего школьного, привычного для ученика и учителя порядка. Классы упраздняются и превращаются в лаборатории по отдельным предметам: математики, физики, естествознания, русского языка и т. д. Но дело, конечно, не только в том, что уничтожается работа по классам и по расписанию; уничтожение классов и расписания влечет за собой уничтожение обычного классного преподавания, сопровождавшегося полной пассивностью слушателей.

Превращение класса в лабораторию должно произойти таким образом, чтобы при этом были созданы необходимые условия для самостоятельной работы. Лаборатории должны быть соответствующим образом обставлены для самостоятельной работы учащихся.

Самые принципы дальтонского плана не новы. Но дальтонский план поставил необычайно остро вопрос о ликвидации школьного строя, который мешал творческой работе учеников.

На ряду с осуществлением принципа самодеятельности ученика, дальтонский план стремится *индивидуализировать* пре-

подавание. Эта индивидуализация достигается составлением программы для занятий. Она строится в расчете на три главные группы учащихся: слабых, средних и сильных. В старой школе учитель был принужден равняться, главным образом, на среднего ученика, слабый предоставлялся самому себе, осуждался на бездействие и отсталость, а сильный обыкновенно выполнял работу среднего ученика и также, выполнив ее быстро и лучше среднего ученика, осуждался на бездействие, на повторение неинтересных для него «задов». Конечно, при этом оставались совершенно неиспользованными способности ученика: привычка к труду, уменье работать не приобретались.

Таким образом, главнейшими пунктами дальтонского плана являются: 1) устройство лаборатории, 2) проработка программы для учащихся.

Обязанности учителя при дальтонском плане значительно усложняются: он должен не только хорошо прорабатывать задания, следить за порядком в лаборатории и вести учет работы, он должен сам обладать научным методом для того, чтобы незаметно сообщать его ученикам. От учителя требуется гораздо больше знаний и искусства их сообщать, он должен уметь направлять и подбадривать неуверенных, отвечать на вопросы сильных.

Дальтонский план требует, по опыту заграничных школ, повышения учительской квалификации по крайней мере на 50%. В самом деле, гораздо легче самому провести урок, чем построить его таким образом, чтобы ребенок сам нашел и усвоил его содержание.

Организация лаборатории

Посмотрим, как устроить лабораторию по родному языку, чем ее обставить, чтобы работа протекала совершенно нормально. При организации лаборатории родного языка нужно иметь в виду две главных стороны школьного преподавания родного языка: грамматические наблюдения, литературная начитанность составляют одну сторону этих занятий, выработка навыков в области письменной и устной речи — другую. Лаборатория должна быть обставлена так, чтобы занятия этих двух сторон могли протекать самостоятельно. Наилучшая организация лаборатории по родному языку предполагает в нем наличие следующих пособий (для школ II ступени):

1) набор предметов, моделей, картин и таблиц, необходимых при изучении языка и литературы: а) орфографические таблицы, б) грамматические таблицы, в) таблицы и различные картины для развития речи (волшебный фонарь), г) таблицы, диаграммы, рисунки, картины, иллюстрирующие биографию и литературные произведения отдельных писателей (хотя бы главнейших; эти рисунки могут быть собраны из старых журналов и соот-

ветствующим образом классифицированы), д) граммофон с набором пластинок музыкальных пьес на сюжеты и слова писателей, е) собрание детских работ (рисунки, лепка, композиции и пр.);

2) книги (библиотека лаборатории): а) наборы (по нескольку экземпляров) литературных произведений для группового чтения, б) книги для внешкольного и необязательного чтения, в) наборы книг для самостоятельных работ учащихся (рефератов), г) словари и справочники.

Почти вся лаборатория может быть и должна быть создана творческими усилиями самих детей и учителя [1].

Обратимся теперь ко второму моменту дальтонского плана: разработка программы (заданий) для учащихся.

Каждый учитель разрабатывает для своего предмета 3 программы: максимум, среднюю, минимум. Ученики избирают под руководством учителя программу по своим силам. Если случится, что слабый ученик, не рассчитав своих сил, возьмет программу-максимум, он может закончить работу по программе-минимум. Любопытны показания американских педагогов о работе слабых учеников, применивших свои силы к разработке программ-минимум: «Они ожили, приободрились и нередко, после первых удачных попыток самостоятельной проработки заданий, брались за более трудные из средней или максимальной программы... [2]»

Сущность занятий по этим программам сводится к следующему. Ученик берет конспект или план, знакомится с предложенным заданием и принимается за его выполнение. Он прочитывает указанные главы и страницы, на основании прочитанного старается разрешить вопросы и задачи, сопровождающие намеченные темы, ставит опыты, пишет сочинения, одним словом производит исследовательскую работу.

Центральным вопросом дальтонплана следует считать вопрос о технике составления задания. Проблема правильного построения задания является главным содержанием методической работы по дальтонплану. Методически правильное построение задания обеспечивает работу в большей степени, чем прекрасная лаборатория, превосходно организованная конференция. Работа по составлению заданий в русской школе едва только начинается и пособий и руководств к их составлению нет никаких. Преподаватель в этом отношении предоставлен себе.

Тем не менее и русский, пока еще незначительный опыт в работе по дальтонплану дает возможность установить некоторые основные методические требования к заданию и указать некоторые практические и технические приемы составления заданий.

---

[1] Подробности об организации лаборатории см. в классической работе Соколова и Тумима — «Кабинет родного языка».

[2] Штейнгауз, М.—«Классы-лаборатории». Изд. Т-ва. Мир. М. 1923.

Строение задания

Задание должно быть построено необычайно искусно. Задачи задания—организовать лабораторную и кабинетную работу ученика; каждое задание должно иметь в виду воспитание не только интеллекта, но и воли, задание должно обеспечивать самостоятельную исследовательскую работу ученика. Особенно важен в программе момент постановки задачи, самой исследовательской работы.

Задача, общая идея работы, излагается в предисловии. Она должна быть изложена ясно и просто и в то же время побуждать ученика к самостоятельной работе над темой. После краткого введения следует изложение темы или центральной идеи всего задания; если она сама по себе распадается на несколько частей, то приводятся все входящие в нее моменты; далее следуют задачи, вызываемые темой, связанные с темой письменной работы, указывается, какие правила, песни, теоремы и т. д. должны быть заучены наизусть. После этих указаний сообщаются время и тема общих бесед, чтобы дать возможность учащимся подготовиться к этим беседам.

Каждая программа должна, кроме того, заключать в себе указание литературы, разных источников, указание глав и страниц, которые рекомендуется прочесть. В программе указывается, сколько времени потребуется на выполнение всех работ в отдельности. На ряду с этой программой, в лаборатории устраивается выставка карт, диаграмм, картин и пр. на специальном экране или доске. Выставка эта меняется в связи с темой дня.

Все эти составные части месячного или недельного задания должны быть представлены четко и понятно; ученики должны иметь перед собой ясную картину идеи работы и предстоящего пути.

Особенно необходимо предостеречь от ошибки, которая очень часто делается неопытным составителем задания. Задание ни в коем случае не должно вырождаться в *задавание*. Литература вопроса должна указываться с большой осторожностью, лишь в случае крайней необходимости. Ученику нужно особенно внушить мысль, что сначала он должен самостоятельно подойти к решению поставленного перед ним вопроса и лишь после того, как ответ на вопрос им найден, он может перейти к чтению соответствующих пособий. Идеальное задание должно быть построено так, чтобы ученик с начала до конца проделал всю работу самостоятельно. К сожалению, необходимо отметить, что очень часто занятия, организованные по дальтонскому плану, в наших школах сводятся к тому, что ученик прочитывает по учебнику положенное количество страниц и не ведет при этом ни малейшей самостоятельной работы. В данном случае, очевидно, мы имеем дело с вульгаризацией дальтонплана.

Подобные занятия, конечно, ничего общего с дальтонпланом не имеют.

Итак, «подряд» должен интриговать ученика и возбуждать его творческие силы, и ни в коем случае не должен превращаться в форму задавания, предрешающую пассивное выполнение.

Таким образом план задания или программы может быть выражен в следующем виде:

I. Введение или предисловие.

а) название темы,
б) разъяснение темы,
в) цель работы.

II. Задание.

(Наблюдения, план практических работ):

а) что нужно сделать (технические указания) для исполнения работы,

б) выделение основных элементов изучаемого явления.

III. Отчет о проделанной работе: ответы на поставленные вопросы, подготовка к конференции, изготовление письменных и др. работ, связанных с темой.

IV. Подробное перечисление пособий и источников с указанием приборов, экспонатов, томов, страниц и т. д.

Обычная, наиболее распространенная форма задания — вопросная. Перед учащимся ставится ряд вопросов, которые он должен разрешить и ответить на них в устной, чаще в письменной форме. На практике очень часто встречается, что педагоги избирают одну какую-нибудь форму задания и все время следуют ей в своей работе. Такая работа — задание и ответ, задание и ответ — может повлечь к шаблону, придать труду учащихся крайне однообразный, утомительный характер.

Эту опасность следует учитывать составителям задания и напряженно искать в процессе работы разнообразных форм и приемов.

Помимо вопросной формы, задание может быть изложено в описательной форме (описание того, что должен сделать учащийся, над чем провести работу и т. д.); в задании может быть дан план исследования, конспект будущего ответа и т. д.; наконец, задание может быть составлено с помощью всех этих приемов. Ниже будут приведены различные типы таких заданий.

Во всяком случае, какова ни была бы форма задания, главным содержанием самостоятельной работы учащихся должен быть исследовательский характер самой работы. Задание должно стремиться организовать исследовательские приемы учащихся. Главное затруднение в том, *как* подвести учащихся к исследованию, *как* построить задание, чтобы при этом ученик получал и действительную помощь, и верное направление своей работы.

Прежде всего, здесь следует припомнить, из каких основных моментов слагается исследовательская научная работа. В процессе исследовательской работы можно отметить следующие основные моменты: а) накопление сырого материала (сбор материала, экскурсия, изучение источников), б) классификация и систематизация собранных материалов и их оценка; в) постановка опытов - наблюдений и г) вывод - индукция.

Все эти моменты исследовательской работы и следует иметь в виду при составлении задания. Так, напр., накопление сырого материала можно производить различными путями: на экскурсии, путем постановки длительного наблюдения, ряда опытов, изучения источников (задания по общественным наукам) и пр.; классификация и систематизация также могут быть произведены различным путем, напр.: в форме диаграмм, график, чертежей, рисунков, тезисов, конспектов, плана и т. д. Материал для наблюдений может быть указан преподавателем в самом задании (см. дальше примеры для грамматических наблюдений) либо найден учащимся на экскурсии, в книге, путем организации опытов и т. д. Можно не бояться однообразия работы, если ей будет придан истинно-исследовательский характер. Особенно следует подчеркнуть, что исследовательский момент должен выступать на первый план. Обращение к книге должно быть оправдано живой потребностью. Книга должна лишь дополнять материал, почерпнутый юным исследователем из непосредственного изучения трудовой деятельности людей.

К составлению заданий следует в некоторых случаях, когда это возможно, привлекать и самих учащихся.

Ответам учащихся по заданиям можно также придавать самую разнообразную форму; разговорная работа, беседа, составление конспекта, плана исследования, отчет, дневник исследования, дневник экскурсии и т. д., — вот формы ответов ученика. Укажу здесь в качестве примера лишь на некоторые приемы, с помощью которых можно разнообразить задания: 1) дать устный ответ на поставленные в задании вопросы, 2) написать ответы в краткой форме, 3) написать ответы в подробно-мотивированном виде без цитат, 4) то же с цитатами, 5) придумать графическую форму ответа, 6) привлечь к ответу иллюстрационный материал (рисунки, чертежи, собрать открытки, картинки из старых журналов и т. д.), 7) написать ответ на задание в форме связной статьи, 8) провести дневник исследования, 9) написать конспект небольшого доклада или сообщения о своей исследовательской работе, 10) составить реферат, 11) составить отчет о работе группы, 12) вести протокол о работе группы, 13) выступить на конференции со связным устным сообщением с конспектом в руках или без него, 14) распределение отдельных моментов задания по группам учащихся с составлением отчета письменного или устного и с подведением итогов на конференции, 15) привлечь при исследовании книгу и при работе

с книгой сделать выписку из нее на данную тему, 16) подобрать книжный материал в виде ряда систематизированных цитат, 17) проконспектировать книжные источники и т. д.

Как видно, приемов, с помощью которых можно разнообразить задания, довольно много. Дело педагога выбрать наиболее подходящие для данной группы учащихся.

Остановимся на нескольких примерах задания. Прежде всего следует остановиться на заданиях, которые применяются в английской школе. Вот, напр., один из «подрядов» по языку.

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Февраль

Сочинение

Выберите четыре темы из общего списка тем; подберите и разгруппируйте материал и потом напишите сочинения:

а) Дождливый день.

б) Моя мать или отец.

в) Любимая игрушка.

г) Письмо к товарищу с рассказом о том, как делали дедушку-мороза.

д) Несчастный случай на катке.

Сделайте два описания этого случая:

1) от имени потерпевшего,

2) от имени того, кто оказал ему помощь.

Грамматика

Разберитесь в материале на странице 13 и 14 в грамматике. Напишите упражнение 10 и подчеркните местоимения.

Правописание

Сделайте упражнения на странице 44 и 45.

Выучите слова, напечатанные жирным шрифтом, и приготовьте устные примеры с этими словами.

Специальный урок

В понедельник 6 февраля в 9-30—будет общий урок о знаках препинания. Обязательно присутствие всех учеников IV класса. Если кто-нибудь из учеников других классов слаб в знаках препинания, он тоже может участвовать в уроке. Это задание приведено в книге Паркхерст — «Воспитание и обучение по дальтонскому плану» на стр. 166. Все задания по языку, приведенные в этой же книге, построены по такому плану. На стр. 171 в той же книге в задании рекомендуется поставить знаки препинания в отрывках, взятых из учебника;

подобные же задачи приведены на стр. 202, 203, 204, 205, 218 и в целом ряде других.

Как видно из приведенных примеров, задание по языку строится в американской школе в расчете на книжку. Здесь в сущности нет ничего похожего на собственную пытливость ученика, на его исследовательскую работу. Задание построено, как «задавание». Мы, русские педагоги, привыкли видеть в «наблюдениях над языком» совершенно другое содержание и другие цели. Здесь не место вновь повторять то, что уже указано в главе «Школьная и научная грамматика». В ней я пытался вскрыть задачи и цели «наблюдений над языком» в школе. Главнейшая задача, к которой стремятся «наблюдения над языком», это — культура речи учащихся, осмысление ими основных законов языка и самостоятельная лабораторная работа, посильное для них исследование языковых фактов.

Дальтонплан и преподавание грамматики

Для подобной работы дальтонплан дает широкие возможности. Наблюдения над языком могут быть всецело и без малейшего труда организованы по принципам дальтонплана. Вот одно из таких заданий, данное в школе II ступени.

ЗАДАНИЕ № 1

(4 часа работы).

Тема: Неударяемые гласные русского языка.

До сих пор вы изучали ударяемые гласные русского языка. Теперь вам необходимо произвести исследование неударяемых гласных. Из инструктивного урока вы знаете, что неударяемые гласные могут быть разделены на слабые и сильные, в зависимости от положения относительно ударяемого гласного. Сильные неударяемые гласные звучат в слоге непосредственно перед ударением, слабые — в слоге втором перед ударением и первом за ударением.

Наблюдения

Къмышы́

Пално́ч’нъй паро́і̯у в боло́тнъі̯ глушы́ ч’у̀т’ слы́шнъ, бишшу́мнъ, шурша́т къмышы́. А ч’о́м ани ш’эпч’ут? А ч’о̀м гъвар’ат? Зач’э́м аган’ки’ между н’ими гар’а́т? Мил’ка́і̯ут, мига́і̯ут — и сно́въ јих н’э́т. И сно́въ за́бр’э́ж’ж’ил блужда́і̯уш’ш’иі̯ с’в’э́т.

Пално́ч’нъі̯ паро́’і̯у къмышы́ шылис’т’а́т. В них жа́бы гниз’д’а́ццъ, в них зм’э́и свис’т’а́т. В боло́ти дражы́т умираі̯уш’ш’ьі ли́к — то м’э́’сьц багро́выі̯ пич’а́л’нъ пани́к. И ти́нъі̯ запа́хлъ и сы́ръс’т’ палз’о́т, триси́нъ зама́нит, саж’м’о́т, зъсас’о́т...

Каво́? дли чиво́?—къмышы́ гъвар’а́т.—Зач’э́м аган’ки между н’и́ми гар’а́т’.

Но м’э́сьц пич’а́л’ныi̯ бизмо́лвнъ пани́к. Ни знаi̯ьт, склан’а́ьт ф’с’о́ ни́жы сво́i̯ ли́к. И вздо́х пъфтар’а́i̯ъ паги́пшыi̯ душы́, таскли́въ, бишшу́мнъ, шурша́т къмышы́.

Вопросы

В этом стихотворении Бальмонта найдите неударяемые сильные и слабые. Обратите внимание, какими буквами обозначены слабые неударяемые и какие звуки вы произносите в этом случае. Проследите, каким звукам соответствуют орфографические *о*, *е*, *а*, *и*, *у*, *я*, *ю*, *ё*, *ы* во втором слоге перед ударением и в заударном слоге.

Проследите, каким звукам соответствуют те же буквы в слоге перед ударением.

Расположите найденные вами гласные в такой таблице:

Буквы	Звуки, соответствующие им в слоге перед ударением	То же во 2-м перед ударением	То же в заударном
о е а и у я ю ё ы			

Пособия. Ушаков, Д. Краткое введение в науку о языке, § 30, 31, 32, 35, 52 (особенно).

Форма этого задания описательная. Построенное подобным образом задание толкает учащихся на углубленную научную работу. Приведу еще пример задания, выраженного в описательной форме.

Пример задачи из области наблюдений над языком (I класс II ступени).

На этой неделе вам надо познакомиться с предложением. Попробуйте определить, какое сочетание слов называется пред-

ложением. Для этого соедините слова верхнего ряда с соответствующим словом нижнего ряда так, чтобы получился сказ: Лес. Изба. Окно. Огонь. Ветер. Костер. Невод. Река. Рыба. Котелок. Ложка.

Плещется. Шумит. Рвется. Пылает. Дует. Гаснет. Раскрывается. Развалилась. Шелестит. Кипит. Ломается.

1) Подумайте, чего нехватает в следующих предложениях: Осенью лес... Между редкими листьями... голые стволы и ветки. По утрам под ногами громко... ледок... Небо все чаще и чаще... тучами.

2) Составьте предложения с глаголами: купаюсь, вешаю, бегу, раздеваюсь, купаемся, бегаем, катаемся, кричим, визжим, смеемся. Свяжите эти предложения в связный рассказик.

Покажите после составления свои работы [1].

Вот еще несколько примеров по наблюдениям над языком, выполненных практически (в 1924—25 акад. году) на рабочем факультете Иркутского университета. Задания составлены частью автором этой работы, частью преподавателем Иркутского рабфака Н. Ф. Краско. Работы по этим заданиям шли довольно живо и интересно. Форма заданий смешанная: комбинация описания и вопросов.

ЗАДАНИЕ № 2

Тема: Имена существительные

1. Возьмите следующие фразы:

«Наше рабоче-крестьянское *государство* укрепляется. Люди не могут жить без *государства.* Каждый гражданин должен честно служить своему пролетарскому *государству.* Мы гордимся своим *государством* и всегда будем заботиться о своем *государстве*».

Обратите внимание на слово «государство», — одинаково ли окончание у этого слова во всех фразах. Если не одинаково, то чем это объяснить.

2. Дайте определение имен существительных. Что значит склонение имен существительных.

3. Добавьте к фразам слово *труд*, изменяя его форму:

Нас кормит.......
Нельзя жить без.......
Мы привыкли к.......
Все должны уважать....... человека.
Всё добывается.......
Каждый рабочий должен знать кодекс законов о.......
Сколько форм (падежей) имеют существительные?

---

[1] Пример автора, взятый из ст. «Дальтонский лабораторный план и преподавание родного языка» «Вопр. Пр.» Чита 1924, IV.

Назовем их условно — первый, второй и т. д. падеж или по старой терминологии: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный и предложный.

4. Возьмите фразу: «Мы живем в городе Иркутске»,—определите по окончанию (флексии), в каком падеже поставлено слово *«городе»*.

Какие знаете *города* в Иркутской губернии? Значит, в Сибири много *городов?*

Сколько чисел имеют имена существительные?

5. Составьте фразы, чтобы в них слово *город* встречалось во всех падежах множественного числа.

6. Составьте таблицу окончаний (флексий) во всех падежах единственного и множеств. числа у слов: *студент, председатель, урожай.*

7. Прибавьте слово *«мой»* к словам: *отец, брат, мать, сестра, село, знамя* и определите их род.

8. К какому разряду отнесете следующие слова: *я, ты, он, кто, что, два, три, десять, сорок, сто?* Почему?

9. Прочитайте рассказ Чехова «Тоска» (том III, стр. 85 или хрестоматия «Освобожденный Труд», часть I, стр. 93) и составьте план этого рассказа.

10. Составьте рассказ, который бы являлся продолжением рассказа Чехова «Тоска».

ЗАДАНИЕ № 3

(на 4 ч. работы).

Тема: Суффиксы имен существительных

1. Студент — студентик.
Старуха — старушка.
Ящик — ящичек.
Стул — стульчик.
Малец — мальчик.
Палец — пальчик.
Гора — горища.
Нога — ножища.
Сила — силища.
Дом — домище.

Ответьте на следующие вопросы:

1. Чем отличается по значению и по форме первый столбец слов от второго?

2. Объясните, какое изменение значений вносят в имена существительные следующие суффиксы: — *ушк*, — *юшк* — (ивушка, коровушка), — *ка* (старушка, мышка), — *ище* (котище), — — *ышк* (стеклышко), — *ек* (замочек, платочек).

3. Объясните, как образованы слова: *горожанин, крестьянин, поселянин, гражданин?* Какая разница между этими

словами и словами: *крестьяне, горожане, поселяне, граждане* (по форме и значению)?

4. Решите задачу № 119 из задачника по правописанию Шапошникова (стр. 56—57).

5. Повторение пройденного. Укажите, какие из нижеперечисленных глаголов принадлежат к совершенному и какие к несовершенному виду, и образуйте от них будущее время: *делал, читал, сделал, желтел, узнал, говорил, заговорился, молчал, смеялся, пробежал, вбежал, поблек.*

ЗАДАНИЕ № 4

(по русскому языку для I курса на 8 часов (с 30-го марта по 10-е апреля).

Тема: Имена существительные (продолжение).

1. Объясните кратко, что значит лозунг: «Лицом к деревне».

2. В каком падеже поставлено слово *к деревне?* В фразе *лицом к деревне* замените слово *деревня* следующими словами: республика, власть, общество, поле, знамя, изменяя форму, и посмотрите, одинакова ли флексия в этих словах. Если не одинакова, то какой сделаете вывод из данного наблюдения?

3. Возьмите те же слова *(республика, деревня, власть, общество, поле, знамя)* и составьте таблицу окончаний во всех падежах единственного и множественного числа.

4. Возьмите парные слова: *карандаш* и *мышь, нож* и *рожь, врач* и *речь, товарищ* и *помощь,* — сравните их окончания в произношении и в письме. Составьте правило, когда пишется *ь* в именительном падеже имен существит. после шипящих.

5. Решите задачу № 101 из задачника по правописанию Шапошникова (Отд. V, № 10), стр. 53.

6. Возьмите слова: *пятнадцать, пятьдесят, пятьсот, шестнадцать, шестьдесят, шестьсот;* как составляются числовые существительные, начиная со второго десятка? Как они изменяют свою форму по падежам? Составьте правило письма *ь* в числовых существительных.

7. Проспрягайте глаголы *хочу* и *бегу* в настоящем времени.

Повторение.

8. Расставьте знаки препинания в статье № 33. (Сакулин. Сборник статей, стр. 15).

ЗАДАНИЕ № 5

по русскому языку для I курса (на 8 часов).

I. Родовые слова

(Имя прилагательное).

1. Проследить, как изменяются окончания у слов: *желтый, красный, зеленый, белый, синий*, если их соединить с именами существительными: *лист, бумага, краска, полотно, флаг, стекло;* сделайте то же со словами *желт, красен, зелен, бел, синь,* напр., *стекло сине*, и т. д.

2. Проследите изменение слова *красный* в фразах;

У меня есть красное знамя.
У меня нет . . . . знамени.
Я иду к . . . . . . знамени.
Я вижу . . . . . . знамя.
Я стою перед . . . знаменем.
Я говорю о . . . . знамени.

Просклоняйте таким же образом слова: *красный флаг, Красная площадь.*

3. Можно ли изменять по падежам слова: *желт, красен, синь* и т. д.?

4. Для чего употребляются в нашей речи имена прилагательные?

5. К какому разряду отнесете слова: *который, некоторый, чей, знающий, работавший, пятый, седьмой, восьмой* и почему?

II. Примыкающие слова

6. Чем отмечаются глагольные слова друг от друга в следующих фразах:

Пальто *носится.*
Пальто будет *носиться.*
Собака *бесится.* Полно тебе *беситься.*
Мальчик *старается.*
Ты будешь до конца *стараться.*

Придумайте правило, почему в одних случаях надо перед *ся* писать *ь*, а в других нет.

7. Найдите одинаковые по звукам слова и отметьте, чем они отличаются по своему значению и как они связаны с другими словами в речи.

Дитя *больно.* Мальчику стало *больно.* Окно *открыто.* Он признался *открыто* в своем проступке. Это платье слишком *темно.* Как *темно* в комнате!

8. В хрестоматии «Красный сказ» Ефремина и Кочетова на стр. 287 найдите стихотворение Самобытника-Маширова «Первое

мая». Найдите в этом стихотворении родовые и примыкающие слова, выпишите их в тетрадях.

9. Составьте план доклада на тему: «1 мая у нас и за границей» [1].

Дальтонплан и орфографические навыки

Как видно из предыдущего изложения, дальтонплан дает полную возможность осуществить исследовательскую работу над языком в форме самостоятельной лабораторной работы. Только некоторые моменты этой работы придется вынести в обстановку классного лабораторного урока, это — фонетические наблюдения и наблюдения над интонацией, остальные моменты легко могут быть введены в рамки дальтонплана. Точно так же нет ни малейших затруднений в организации занятий по принципам дальтонплана и в области орфографических навыков, хотя и здесь придется выделить некоторые моменты. Таковы свободная творческая диктовка, которая может быть осуществлена лишь в условиях коллективной классной работы; расстановка знаков препинания по интонационному признаку требует такой же коллективной работы, так как для этой работы необходимо, чтобы живое слово учащихся или преподавателя, выразительно произнесенное, воспринималось всеми.

Самая форма заданий в области орфографических навыков может остаться той же, что и в грамматических заданиях. О материале этих заданий подробно говорилось в главе «Об обучении орфографии» и вновь повторять здесь, хотя бы перечень тех работ, которые может проделать учащийся, нет необходимости. Нет необходимости повторяться здесь и о принципах обучения орфографии. Поэтому достаточно привести лишь два-три задания из области орфографических занятий.

1) Правописание инфинитива с Ч на конце.

Из последней конференции по наблюдениям над языком вы знаете, что в инфинитивах, окончивающихся звуком *ч*, пишется на конце *ь*.

Образуйте и запишите инфинитивы от следующих глаголов: *негодую, разбрасываю, ломаю, брею, шью, лезу, вью, пою, стою, дую, плюю, грызу, тешу, льщу, тру, колю, чую, лаю, рею, вею, сую, кую, вою, сею, чищу, рыдаю, сижу* и т. д.

2) Перенос слов.

Разбейте следующие слова на части, согласно правилам переноса:

Воздух, Красная армия, известия, пролетариат, профессия, председатель, возмущение, восстание, геройски и пр.

---

[1] См. подобные задания в ст. Льва Гецова — «Наблюдение над языком в свете лабораторно-исследовательского метода. Дальтонплан на рабфаке. Искания и достижения». Изд. «Прибой» Лен. 1925, стр. 74.

(См. ряд подобных примеров в книге Шапиро, А. Б. Русский язык. Учебник по грамматике, правописанию и развитию техники речи. Изд. «Раб. Просв.» М. 1925).

Дальтонплан и развитие письменной речи

Не представляет особенных затруднений дальтонплан и в области письменной речи. Письменные работы разнообразного характера и формы указаны в главе о развитии устной и письменной речи. Все эти формы и виды письменных работ легко могут быть уложены в принципы дальтонплана, даже более того, работа по развитию письменной речи при дальтонплане только выигрывает; дальтонплан дает для развития письменной речи большой простор. Выше уже приходилось отмечать роль письменной речи в технике выполнения заданий по дальтонплану. Тем не менее, и в области письменной речи есть моменты, не укладывающиеся в дальтонплан. Таковы, напр., чрезвычайно полезные коллективные стилистические упражнения, коллективные сочинения и т. д.

Построение заданий в области письменной речи едва ли может представлять затруднения. Ограничусь поэтому всего одним примером задания.

Тема. Звукоподражание, как литературный прием

На уроках выразительного чтения вы слышали стихотворения Бальмонта: «Камыши», «Дождь», «Колокольчики и колокола».

1. Прочтите еще раз внимательно эти стихотворения.
2. Уясните себе звуковую выразительность этих стихов.
3. Отметьте звукоподражания в этих стихах.
4. Составьте маленькие рассказы с рядом звукоподражательных местоимений и глаголов. Темы: «На охоте», «Поезд», «Работа плотника», «В кузнице».

Дальтонплан и развитие устной речи

Если занятия в области наблюдений над языком и орфографии не встречают препятствий при осуществлении дальтонплана в школе, то развитие устной речи несомненно находится под угрозой. Работа по дальтонплану очень часто, если безоговорочно ему следовать, превращается в такую работу, во время которой редко звучит слово ученика и учителя. Нужно самым категорическим образом возражать против такого порядка работы при котором исчезает обаяние живого слова, одного из самых могучих педагогических факторов. Немая школа — страшная школа. Между тем, несомненно, что при дальтонплане ученик наравне с учителем редко упражняется в живом слове. Все занятия сводятся к тихой работе в лабораториях, к мертвому слову, к работе, во время которой господствует книга. Где гарантии, что ученик не только усвоит, но и поймет прочитанное?

Не будет ли он поставлен перед очень крупными препятствиями в деле развития живого слова, устной речи? Всем известно, какое крупное значение выпадает в педагогическом процессе на долю подражания. Слушая живое, выразительное слово учителя и своих сверстников, ученик старается овладеть стихией живого слова. Следует отметить, какое громадное значение выпадает на долю устного слова в общественной и политической жизни страны. Овладение живой речью — задача государственной важности. Нельзя не согласиться с совершенно верным замечанием Павловича, что в области занятий родным языком есть моменты, не укладывающиеся в рамки лабораторной работы; таков отдел устной речи, требующий коллективной проработки по ясным каждому мотивам [1].

Против утверждения, что дальтонплан не обеспечивает развития устной речи, приводят соображения, что дальтонплан не исключает работы по развитию устной речи, но что, наоборот, дальтонплан даже усиливает разговорную работу ученика. «Совершенно неправильно утверждение», — говорит, напр., Рудик, — «что дальтонплан вообще и принципиально уничтожает живое слово. Живое слово ученика не только остается, но и усиливается в чрезвычайной степени». Это усиление словесной работы ученика в дальтонплане происходит за счет слова учителя. «Заслуга дальтонской школы в том и состоит, что она не позволяет ученику молчать, что она ставит ученика в такие условия, при которых ему необходимо проявить активность в живом слове». Постановка, при которой учащийся по дальтонплану приобретает только знания, в корне неправильна. Живое слово преподавателя также получает свое место в плане [2].

Трудно согласиться с этими утверждениями Рудика, особенно с его мыслью, что «работа ученика по развитию речи усиливается в «чрезвычайной степени». В самом деле. Когда ученик при дальтонплане получает возможность высказаться? Во время предварительных инструктивных занятий, если они построены по методу беседы, и в заключительной конферентной работе, когда также преобладает, главным образом, беседа учителя с учеником. Изредка ученик выступит с небольшим сообщением и рефератом. Но такая постановка работы по развитию речи крайне однобока: она культивирует только одну форму речевой деятельности ребенка; здесь нет места для такой работы, как выразительное произнесение художественных произведений, нет драматизации, нет часа рассказа, нет очень важного в методике устной речи — устного сочинения, живой газеты и журнала и т. д. Кроме того, при безоговорочном проведении дальтонплана трудно осуществить систематические занятия по развитию речи.

---

[1] Павлович.—«Лаборатория или класс». «Родной яз. в школе». Сб. III.

[2] Рудик. А., А.—«Дальтонский план в школе II ступени». М. 1926, стр. 82.

Каким же, спрашивается, путем возможно обеспечить развитие устной речи в дальтонплане? Какие мероприятия необходимы для того, чтобы дальтонплан не превращался в «немой план»? Прежде всего необходимо усиление и систематизация занятий по устной речи. С этой целью должны быть использованы в должной мере инструктивные, вводные к заданию уроки и беседы и заключительные конференции; во-вторых, работа по дальтонплану должна быть спланирована так, чтобы для занятий устной речью были выделены специальные часы. Не дальтонплан в чистом виде, а умелое комбинирование дальтонпринципа и коллективной классной работы может обеспечить развитие устной речи. Только некоторая, весьма незначительная доля работы по развитию устной речи может быть уложена в дальтонпринцип. Это—подготовительная работа к часу рассказа, декламации, устному сочинению и т. д.

Глаголева говорит: «При дальтонплане, лабораторно-исследовательском методе, рассказыванию открывается широкая дорога. Здесь учитель, создавая своим рассказом то или иное настроение, дает определенное направление работе учащихся. Результатом работы учащихся может явиться также ряд рассказов, освещающих, углубляющих прорабатываемую тему. После рассказывания — дискуссия» [1]. Учащимся можно, напр., предложить такое задание.

Прочтите рассказ Чехова «Тоска» и расскажите его на конференции.

Моменты работы по дальтонплану

Выполнение центрального момента дальтонского лабораторного плана — исполнение задания, очевидно, предполагает со стороны учащихся некоторые навыки самостоятельной работы. Для того, чтобы выполнить самое простое задание, ученик должен обладать некоторой суммой навыков: уметь прочесть книгу и найти в ней главное, отделить в книге второстепенное, уметь написать реферат, сделать маленькое устное или письменное сообщение, должен уметь делать несложные наблюдения, вести дневник и запись этих наблюдений и т. д. Некоторые из учащихся не умеют самостоятельно работать, тратят много времени на обдумывание, кидаются из стороны в сторону, спешат или наоборот, работают слишком медленно, не умеют составить своего рабочего плана и т. д. Отсюда должно быть ясно, что работа по дальтонплану будет итти нормально только в том случае, если учащиеся будут соответствующим образом инструктированы в работе, будут к ней подведены. Работа по дальтонплану слагается из нескольких моментов. Собственно работе по дальтонплану предшествуют подготовительные занятия, цель

---

[1] Глаголева.—«Техника рассказывания». Лен. 1925. Стр. 18.

которых дать учащимся представление о самой технике работы. Учащиеся должны составить ясное представление о принципах дальтонплана, о роли ученика и учителя при дальтонплане, словом, они должны быть предварительно ознакомлены с новой школьной системой. Самая работа по дальтонплану распадается на ряд моментов: вступительные, вводные занятия к данному заданию, инструктивные уроки, ознакомление с заданием; второй момент — лабораторная работа над заданием и, наконец, заключительная конференция, подводящая итоги проделанной работе. Помимо этих занятий, в процессе работы может возникнуть необходимость в дополнительных, сопровождающих коллективных часах, когда потребуется разъяснение со стороны преподавателя или коллективная проработка задания.

Одной из сторон вступительных занятий является составление рабочего календарного плана учащегося. Дальтонплан недаром называют «Нотом» в школе. Лишь сталкиваясь с необходимостью проделать самостоятельную работу, ученик волей-неволей приходит к плану, начинает задумываться над вопросами: как правильнее распределить свое время, в какой последовательности и как лучше выполнить работу и т. д. Все эти вопросы обязательно должны быть вынесены на вводные коллективные уроки. Очень важно внушить учащимся мысль об ответственности в своей работе. Это — один из больных вопросов в практике дальтонплана.

При отсутствии организации, самостоятельная работа учащихся сводится не к радостной творческой работе, а к выполнению повинности, со всеми отрицательными сторонами старого школьного урока: списыванием у товарища, списыванием с книги; в результате такая работа только вредна, так как самые ценные стороны дальтонплана, как системы, исчезают. При организации работы по принципам дальтонплана преподаватель должен отчетливо представлять себе весь процесс работы ученика. На вступительной беседе не следует разъяснять вопросов, которые ученик может открыть, самостоятельно работая над заданием.

Преподаватель должен составить свой рабочий план, согласовав его с другими преподавателями. (О принципах построения рабочего плана для учителя см. главу «Комплексная система преподавания»).

Заключительная конференция сводится к обмену результатами работы и их суммированию, учету работы учащихся. Форма заключительных занятий — дискуссия или беседа. В своих итоговых замечаниях преподаватель должен исчерпать все, что не выявлено слушателями, но, с другой стороны, избегать превращения итоговых занятий в сплошную лекцию. Сделать детальные методические указания о конферентной работе едва ли возможно. Тут далеко еще не найдена та форма, которая соответствовала бы новому методу работы.

Дальтонплан и комплексная система преподавания

В связи с осуществлением новых комплексных программ встает вопрос о такой организации школьной работы, при которой обеспечивалась бы самостоятельная исследовательская деятельность учащихся. Не случайно возникает вопрос о том, насколько дальтонплан, как система школьной организации, отвечает основным принципам комплексной системы. Самым важным моментом дальтонплана надо считать исследовательский характер работы учащегося: он становится при дальтонплане в положение самостоятельного исследователя, пусть примитивно, но решающего самостоятельным путем поставленные перед ним научные вопросы. В этом отношении «дальтонпринцип» очень заманчив и не противоречит комплексной системе, так как и комплексная система преподавания ориентируется, главным образом, на самостоятельную исследовательскую работу детей. Дальтонплан расчищает путь для нового, лабораторного, исследовательского метода работы. Мерзон не без основания замечает, что «если бы дальтонплан не был перенесен из-за границы, он все равно родился бы в условиях новой системы преподавания» [1].

Но дальтонплан, так как он понимается на его родине, в Америке, должен претерпеть значительные изменения в советских условиях. Один из наиболее крупных недостатков дальтонплана заключается в том, что он всю работу в школе переносит на ученика. Ученик должен стать исследователем, вновь самостоятельно совершать открытия в области данной специальности. Но переоткрыть все невозможно. Это—слишком долгий и трудный, непосильный для ученика путь. Работа по дальтонплану слишком однообразна, скучна. Слишком последовательное и безоговорочное введение дальтонплана в школу влечет к схоластике и догме. Работа лабораторно-исследовательского типа должна сменяться «живым, радостным исследовательским уроком или экскурсией» [2], на которых такой большой простор коллективному чувству, коллективной работе. Эмоциональная сторона вообще отсутствует в дальтонплане.

Кроме того, дальтонплан, очень часто, если не всегда, заслоняет жизнь *книгой;* дети занимаются исследованиями *по книгам*, а жизнь, исследование и изучение жизни и жизненных явлений остается в стороне, школа перестает чувствовать связь с жизнью. Между тем комплексная система настойчиво зовет именно к этому слиянию школы с жизнью, к изучению жизненных явлений, а не книг.

---

[1] Мерзон.—«Дальтонский лабораторный план» 1925, стр 37.
[2] Пинкевич—«Педагогика» т. II 1925, стр. 121.

Не менее крупным недостатком дальтонплана является культивирование, по преимуществу, индивидуальных навыков в работе: коллективные навыки дальтонпланом культивируются очень слабо, только во время конференций, вводных так называемых инструктивных уроков, выполнение же задания влечет учащихся к индивидуальной работе. Попытки заменить эту работу групповой и коллективной не достигают цели. Опыт показал, что группы в процессе работы рано или поздно распадаются и что учащимся легче проводить проработку заданий индивидуально [1]. К индивидуальной работе влечет весь строй дальтонплана: в лаборатории нельзя мешать друг другу. Нет сомнения, что умение индивидуально работать очень важно. Без этого уменья не может наладиться и коллективная работа, но школа должна в достаточной мере обеспечить и коллективные навыки к работе. В этом отношении чрезвычайно ценными являются слова Н. К. Крупской: «Для того, чтобы уметь коллективно работать, надо еще научиться и индивидуально работать» [2]; иными словами — школа должна гармонически развивать и коллективные и индивидуальные навыки в работе.

Это заставит видоизменять работу по дальтонплану в советских условиях внесением таких моментов, которые культивировали бы и коллективные навыки: комплексная система не мирится с одним каким-нибудь методом, с одной формой работы, — она настойчиво зовет педагога к использованию всех трудовых методов, всех форм работы, не противоречащих основным принципам трудового воспитания.

Советской школе нужен не дальтонплан в его чистом виде, а «дальтонпринцип», исследовательский характер работы. «Форма *заданий*» — вот единственный ценный момент дальтонплана, и этот момент должен найти место в трудовой школе.

Понимаемый подобным образом, дальтонплан сталкивается на практике с другим очень важным моментом работы по комплексной системе — с уменьем надлежащим образом планировать работу, находить в процессе работы место для всех видов занятий, не исключая в том числе занятий и по «дальтонпринципу».

Нельзя не указать здесь, что комплексные программы учитывают эти моменты. В новых программах для школ II ступени в объяснительной записке говорится: «Несомненно одно, что дальтонплан, в основе которого есть много педагогически весьма ценного и нужного, в том чистом виде, как он принимается в Англии и Америке, не может быть безоговорочно перенесен на почву советской школы» [3].

---

[1] См. признание одного из авторов в сб. «Дальтонплан на рабфаке» 1925, что коллективная работа в лабораториях слабо прививалась.

[2] Крупская, Н.—«Общественно-политическое воспитание, пионердвижение, комсомол в школе». Нар. Просв. 1925 г. VII. Стр. 72.

[3] Программы, стр. 17.

Эти слова являются прекрасным дополнением и выводом к тому, что выше сказано о дальтонплане.

На какой же ступени воспитания возможна организация работы по дальтонпринципу? Для того, чтобы эта работа протекала вполне нормально, необходима некоторая подготовка, нужно предварительно развить навыки для самостоятельной лабораторной работы. Таких навыков нет еще у детей первой ступени. Работа по дальтонпринципу для детей первой ступени и трудна и недоступна. Недоступна она еще по другому соображению: для работы по принципам дальтонплана нужна способность к обобщению и логизации. Выше, в вводной главе о «комплексном преподавании», мне уже приходилось указывать, что детям недоступна работа логического порядка. Логизация и обобщение приходят к детям позднее, в период юности. Дальтонпринцип, как прием педагогической работы, очень близко подходит к юношеской черте — юноша любит чувствовать свой собственный умственный опыт, чувствовать свои силы. Переполненность юношеской жизни, о которой не однажды по разным поводам пришлось говорить в этой книге, усиленно требует в процессе умственной работы ощущения собственной личной жизни. Недаром кружки всегда были и будут одной из любимых форм работ в юности.

Дальтонплан и работа в кружках во многом схожи. Недаром за последнее время педагогическая мысль обращает внимание на лабораторно-студийную форму работы, также во многом похожую на дальтонпринцип.

Дальтонплан не применим в школе I ступени еще и потому, что комплексная система первой ступени иного порядка, чем комплексность во II ступени. Если во II ступени предметы преподавания более или менее оформляются по принципам корреляции, то в школе I ступени границы между отдельными предметами преподавания совершенно исчезают. Между тем дальтонпринцип имеет дело с заданиями в области отдельных предметов преподавания. С. В. Иванов прав, отмечая, что комплексное преподавание не сталкивается с дальтонпланом на I ступени. Таким образом, работу по принципам дальтонплана можно организовать только во второй ступени. Здесь она наиболее применима и наиболее отвечает потребностям юношеского возраста.

ЛИТЕРАТУРА

Общая характеристика дальтонплана дана в следующих работах: Крупская, Н. К. Елена Паркхерст. На пут. к Нов. Шк. 1922, № 3.— Штейнгауз, М. Классы-лаборатории (Dalton-plan) М. 1923. — Дьюи, Эв. Дальтонский лабораторный план. М. 1923. — Кирпичникова, Е. Дальтонский план и школа II ступени. «Вест. Просв.» 1923. № 7—8.— Паркхерст. Воспитание и обучение по дальтонскому плану. М. 1924.— Рудик, П. А. Дальтонский план в школе второй ступени. Изд.

Новая Москва. 1926. — Линч, А. Д. Практика дальтонплана. Перевод и предисловие Марии Штейнгауз. Изд. Т-ва «Мир» Москва. 1925. — Редькина и Стремоухов. Дальтонплан. Изд. «Пролетарий» 1925 г.—Желобовский, И. А, Розанов, С. С. и Сперанский, В. Д. Практика дальтонплана в России. Изд. «Мир» М. 1925. — Парамонов, Л. И. Практика лабораторного плана. Лен. 1925. — Мерзон. Дальтонский лабораторный план. М. 1925 — Минченко. Дальтонский лабораторный план. Р/Д. 1924.

Вопрос о применении дальтонплана в преподавании русского языка и литературы затронут в следующих статьях: Павлович, А. Лаборатория или класс. Род. яз. в школе, 1924. № 3. — Стремнинин. Программы для самостоятельных занятий по дальтонскому плану. Род. яз. в школе. 1924. 4. — Павлович. Опытная система работ по наблюдению над языком по лабораторному методу. Род. яз. в шк. 1924. Кн. 6.— Симонов, И. С. и Чехов, Н. В. — Дальтонплан в русской школе. Ленгр. 1924. В этой книге есть подробный библиографический обзор русской научно-методической литературы о дальтонплане (Симонова).

Вопрос об учете работы при применении дальтонплана выходит уже за пределы специально-методического освещения. Об учете см. основные работы по дальтонплану—Штейнгауз, М., Дьюи и Паркхерст, Эв.

ОГЛАВЛЕНИЕ

